جامعة القدّيس يوسف
كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة
معهد الآداب الشرقيّة
بيروت

القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال في الصّف الثاني الأساسي من وجهة نظر الرسّامين ومقارنتها برسوم الراشدين في مدارس بيروت الخاصّة

رسالة ماجستير في التربية

أعدّتها الطالبة
فتاة عبدالله بحمد

وأشرف عليها
د.غسان يعقوب

٢٠٠٩

فهرست المحتويات

الصفحة

الشكر

نتوجّه بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف، الدكتور غسّان يعقوب، على متابعته المستمرّة لنا وعلى ما بذله من جهدٍ في قراءة رسالتنا وتصحيحها وتقديمها بالصورة المناسبة. ونعبّر عن تقديرنا لما قدّمه لنا القارئ الثاني، الدكتور أنطوان شامي، من ملاحظات كان لها الأثر في ضبط وتصحيح بعض العثرات المنهجيّة.

كما نتقدّم بخالص الشكر وعميق الإمتنان إلى كافة الزملاء ومدراء المدارس وإلى الفنّانين الذين قيّموا رسومات الأطفال.

المقدّمة

يعود الاهتمام بفنّ الطفل إلى الحركة الرومنسيّة، التي اعتبرت سذاجة الطّفل إبداعاً عبقريّاً. وقد أولى علماء النفس والتربية اهتمامهم بمراحل النموّ الفنّي عند الطفل وقدراته الإبداعيّة، وكان من بين هؤلاء عالمٌ نمساويٌ ورائدٌ في التربية هو فرانز تشيتشك Franz Cizek (١٨٦٥- ١٩٤٦)، "الذي كان من أوائل الباحثين في التربية الفنيّة وهو من أكّد على الناحيتين السيكولوجيّة والجماليّة في رسوم الأطفال"[١].

واختلف التربويّون حول تقويم رسومات الأطفال، إذ يراها البعض مسألة فطريّة تلقائيّة ويجب ألاّ يتدخّل الكبار في تقويمها خشية أن يفسد ذلك مسارها، والبعض الآخر يراها كأي ظاهرة في نشاط الطفل، لابد أن تقوّم بضمان استمرار نموّها.

هذا في المجال التربوي، أمّا في المجال الفنّي، فقد حاول الكثير من أساتذة الفن مقاربة رسوم الأطفال بموضوعاتهم الفنّية والتعبير عنها من خلال إدراك الوعي الفطري للطفل وإبداعه المختلف وبساطة الشكل لديه، كما أقرّ الكثير من الفنانين المشهورين بتأثّرهم بفن الأطفال. فقام الفنان الأسباني بابلو بيكاسو[٢] بدراسة مجموعة من رسومات الأطفال التي تمثّل مصارعة الثيران، وانتهى بنشر مجموعة تخطيطات مستوحاة من خلالها. هذا المعلّم الكبير، قال وهو في أوج عطائه الفنّي: "في الماضي رسمت مثل رفاييل، لكن هذا أخذ منّي حياةً كاملةً لأتعلّم كيف أرسم مثل الأطفال"[٣].

ومن المعلوم أنّ لدى جميع الأطفال، استعدادٌ باطنيٌ لعمليّة الإبداع، يتأثّر بالمستوى الإجتماعي والثقافي وبمستوى النموّ العاطفيّ والفكريّ والحسّي الحركيّ.

ومن ناحيةٍ أخرى، فإنّ لمستوى الذكاء عند الطفل تأثيراً كبيراً على إبداعه، فبحسب أبحاث عالم النفس الأميركي جيزيل Arnold Gesell (١٨٨١- ١٩٦١)، "فإنّ الطفل الذي يكون مستوى الذكاء عنده منخفضاً، لا ينعم بموهبة الإبداع"[٤].

ولكن، ما هي خلفيّة المشكلة المطروحة؟

الإشكاليّة

كيف تظهر جماليّة الرسم عند الأطفال، وإلى أيّ حدّ تقترب من رسومات الفنّانين؟ وهل هذه الجماليّة تنمو في مدارسنا أم أنّها تندثر نتيجة الضغوط التربويّة والممارسات الخاطئة؟

---

[١]. عادل قديح وأكرم قانصو، التربية الفنيّة وطرائق تدريسها، ص٣٣.

[٢]. بابلو بيكاسو Pablo Picasso (١٨٨١- ١٩٧٣)، فنّان أسباني، يرتبط اسمه بالحركة التكعيبيّة في الفنّ التشكيلي.

[٣]. Howard Gardner, Gribouillages et dessins d'enfants, p١٩.

[٤]. جولي الجميّل وبشرى فاخوري، **الفنون الحرّة**، ص ١١.

هناك صفة جماليّة نوعيّة في فن الأطفال، يشير إليها البعض بلفظة "السذاجة"، وهذا لا يعني أنّ رسومات الأطفال لا تقترن بالذكاء، بل هذه الصفة تشير إلى نظرة عفويّة للأشياء، اختصّ بها الأطفال، واتصفت بها فئة نادرة من الراشدين الذين يحتفظون بهذه الملكة الطفوليّة. فمن خلال تعلّم الفن وممارسته، يقوم دماغ الإنسان بإعادة تنظيم نفسه لإقامة تشابكات أو روابط أكثر وأقوى. وقد تبيّن لجيمس غارديل (James Gardell، ١٩٩٧)، "أنّ مدرسة دوغلاس الإبتدائيّة في Colombus-Ohio، التي تركّز على تعليم الفنون بشكلٍ كبيرٍ في برامجها، قد نالت على درجات تحصيل أعلى بعشرين درجة عن معايير المنطقة نفسها في خمس موادٍ من مجموع ستة"[١].

وفي لبنان، جرت محاولات رسميّة لتفعيل تدريس مادة التربية الفنيّة في المدارس اللبنانيّة فاستحدثت مناهج جديدة لهذه المادة في العام ١٩٩٦، وأدرجت وزارة التربية هذه المادة في المناهج التعليميّة وأعدّت عبر المركز التربوي للبحوث والإنماء كتباً متخصّصة في هذا المجال، معتمدةً على النشاطات الفنيّة المبنيّة على التجارب والإختبارات الميدانيّة. وقد تمّ تنظيم دورات لمجموعة من المعلّمين وتمّ تخريج عدد من مدرّسي التربية الفنّية في دور المعلّمين والمعلّمات وفي كلّية التربية في الجامعة اللبنانيّة، إلاّ أنّ تدريس المادّة بقي يعاني تهميشاً من قبل الإدارات المسؤولة لعدم فهمهم لطبيعة المادّة ودورها التربويّ في بناء شخصيّة الأطفال وتنمية طاقاتهم الإبداعيّة.

والمؤسف أكثر من ذلك، "صدور قرار وزاري مؤخّراً (٢٠٠٥)، يقضي بتعليق تدريس مادّة التربية الفنية لعدم توفّر الإمكانات وأولويّة بعض المواد التعليميّة الأخرى"[٢].

وقد تبيّن لنا، نتيجة خبرتنا الشخصيّة في مجال تعليم الفنون، أنّ معظم مدارسنا الرسميّة وبعض المدارس الخاصّة لا تعطي أيّة أهميّة، في مناهجها التربويّة المقرّرة، لتعليم الفنون التشكيليّة للتلاميذ، وهناك إهمال واضح لمادّة الفنون بسبب جهل القيّمين على المدارس لأهميّة التربية الفنيّة في تنشئة الطفل وتنمية ذوقه الفنّي وبناء شخصيّته الإنسانيّة. كما أنّ هناك أسباب إقتصاديّة تقف في بعض الأحيان وراء هذا العزل.

من هنا كان اختيارنا لعنوان بحثنا: "**القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال في الصفّ الثاني الأساسي من وجهة نظر الرسّامين ومقارنتها برسوم الراشدين في مدارس بيروت الخاصّة**".

وهدفنا الرئيسي في هذه الدراسة هو **إبراز القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال** في الصفّ الثاني الأساسي من وجهة نظر الرسّامين، كونهم الأكثر قدرة على ملاحظة القيمة الجماليّة وفهمها. إنّ مقارنة القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال برسوم الراشدين، هي محاولة لفهم إبداع الأطفال من منظارٍ جديدٍ، ولتوجيههم بطريقةٍ صحيحةٍ. فالتعرّف إلى الأنماط المختلفة في تعبيرات الأطفال الفنّية تتيح لنا

---

[١]. إيريك جينسن، **كيف نوظّف أبحاث الدماغ في التعليم**، ص٤٩.
[٢]. أكرم قانصو، "تدريس الفنون التشكيليّة بالوسائل المتوافرة"، **الملفّ التربوي**، ص٢٢.

توجيه الطفل بشكلٍ سليم، ممّا يساعد على نموّ الطفل الإنفعالي بطريقةٍ متقدّمة، واكتشاف ما لديه من مواهب فنيّة. فنحن بأمسّ الحاجة إلى التربية الفنيّة في مدارسنا لا سيّما وأنّ أطفالنا قد عانوا الأمرّين من جرّاء الحروب وأجواء الخوف التي خيّمت على لبنان في السنوات الأخيرة.

أمّا اختيارنا للصف الثاني الأساسي (٧ سنوات)، فذلك لأنّ إبداع الطفل، يبدأ بالإنحدار بعد هذه المرحلة العمريةّ.

بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الطفل يمرّ، في هذه السن، بمرحلة من الرسم يصفها لوكيه[1] Luquet بـ"الواقعيّة الذهنيّة". وتعني أنّ الطفل لا يرسم ما يفكّر فيه ولا ما يفترض أنّه يراه فعلاً، بل يرسم العلامة أو الرمز الذي يمثّل استجابته الحسيّة لما يرسمه. وهنا يرسم الطفل أشياء أكثر تعقيداً من ذي قبل، كما يمكنه أن يرسم شكل متشابك الأشخاص والمباني والمناظر الطبيعيّة والأشجار والحيوانات، لذلك يمكن هنا ملاحظة الميول الفنيّة، ممّا يشير إلى أهميّة هذه المرحلة في سلم النموّ الفنّي عند الأطفال.

إنّ الاهداف التي نطمح الوصول إليها من وراء دراستنا، ليست عامّة بل خاصّة بفنّ الأطفال، ونأمل أن يسدّ هذا البحث ثغرةً علميّةً، ويزوّدنا ببعض الفوائد في مجال تربية الإبداع لدى الأطفال في مدارسنا. إذ، لم يحاول أحد من الباحثين حتى تاريخه، دراسة المشكلة على حدّ علمنا، بالرغم من أنّها مشكلة تربويّة هامّة، إذ لا نستطيع أن ننمّي وجدان أطفالنا ونزوّدهم بالحسّ الإنساني المرهف إلاّ من خلال التربية الفنيّة.

لذا أشارت منظّمة اليونيسكو، في النشرة الصادرة عن بعثتها في كندا (أيّار ٢٠٠٩)، إلى "أهميّة التربية الفنيّة والإبداع لجهة تطوير الإندماج الإجتماعي والتربية على السلام"[2]. وأطلق الأمين العام لمنظّمة الأونيسكو، Koïchiro Matsuura، في العام ١٩٩٩، النداء الآتي: "نحن نعيش في زمنٍ تشهد فيه التركيبة العائليّة والإجتماعيّة، تغيّرات تترك تأثيراً سلبياً في الأطفال والمراهقين، لذا يجب على مدرسة القرن الواحد والعشرين أن تستبق الحاجات الجديدة وذلك بإيلاء مكانة خاصّة لتعليم القيم والفنون بغية تشجيع الإبداع الذي يرفع البشر، وعليه يرتكز أملنا". ومنذ ذلك الحين، لم تنفك منظّمة الأونيسكو، تهتمّ بالترويج لهذه النظرة من خلال الندوات والمؤتمرات العالميّة، ولا سيّما المؤتمر العالمي حول التربية الفنيّة الذي انعُقد في ليشبونة بالبرتغال في شهر آذار ٢٠٠٦، والذي اعتبر التربية الفنيّة حقّاً أساسيّاً للأطفال والكبار.

---

[1]. لوكيه Georges-Henri Luquet، ناقش في كتابه رسومات الأطفال Le Dessin Enfantin ١٩٢٧، فكرة أنّ الأطفال يبنون بشكلٍ واضح نماذج داخلية لرسوماتهم وأثّرت هذه الفكرة لاحقاً على الكثير من الباحثين في هذا المجال ومن بينهم بياجيه.

[2]. Katherine Berg, “arts and learning-٢٠٠٧”, p٢.

إذاً، نحن أمام مشكلة شائكة في لبنان تتلخّص في غياب التربية الفنيّة في مدارسنا، ممّا يفوّت الفرصة على أطفالنا لتنمية مشاعرهم وأحاسيسهم ويعرقل لديهم بناء الحسّ الجمالي والإنساني الذي يعتبره Maslow[١] قمّة النموّ في الكائن البشري. وبالرغم من هذا النقص، نرى أنّ هناك بعض المدارس الخاصّة التي تهتمّ بالتربية الفنيّة. لذا، سوف نحاول في هذه الدراسة أن نكشف عن حقيقة المشكلة في مدارسنا ونتعرّف إلى طاقات أطفالنا الفنيّة والإبداعيّة.

الفرضيّات

تتّفق تعريفات علماء النفس عموماً على أنّ "الإبداع الفنّي حالة متميّزة من النشاط الإنساني، ويترتّب عليه إنتاج شيء جديد يتميّز بالجدّة والأصالة والطرافة "[٢].

وتتّفق هذه التعريفات أيضاً على أنّ الفنّ، سواء أكان لوحةً أو تمثالاً أو قصيدةً...إلخ، هو نتيجة لمجموعة من القدرات الخاصّة، يُطلق عليها اسم العمليّة الإبداعيّة.

ومن خلال دراسة "الجماليّة"، أي دراسة ما ينتجه الطفل من رسوم فيها الطرافة والجدّة، نستطيع أن نفهم بطريقةٍ أفضل كيف يحدث الإبداع عند الأطفال، وما هي الخصائص الشخصيّة والمزاجيّة والنفسيّة التي تميّزهم عن سواهم وعن الراشد الذي يستعمل العقل والمنطق، بينما يميل الطفل إلى الحدس والتعبير الإنفعالي العفويّ.

وفي ضوء ما تقدّم، نتساءل ما إذا كانت هناك معايير لقياس الجماليّة في رسوم الأطفال. وهنا، لا بدّ أن نطرح بعض الفرضيّات الأساسيّة في هذا الصدد.

١. هناك علاقة بين جماليّة رسوم الأطفال وجماليّة رسوم الفنّانين الراشدين من المدرسة التعبيريّة وما شابه.
٢. هناك فروقات دالّة في جماليّة الرسم بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.
٣. هناك علاقة بين القدرات الفنيّة عند الطفل وخلفيته العائليّة.
٤. هناك فروقات في مستوى جماليّة الرسم بين الذكور والإناث.

حدود الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على تلاميذ **الصف الثاني الأساسي، لأنّ** النموّ الحاصل عند الطفل في السابعة من العمر، يشكّل حدثاً سوسيولوجياً وسيكولوجيّاً، إذ يزداد الطفل واقعيّة ويصبح قادراً على

---

[١]. ماسلو Abraham Maslow (١٩٠٨ -١٩٧٠)، عالم نفس أميركي، يرى أن الناس عندما يحقّقون احتياجاتهم الأساسية يسعون إلى تحقيق احتياجات ذات مستويات أعلى، ويرتّب ماسلو الإحتياجات الإنسانية في هرم حيث الحاجات الجمالية في القمة.

[٢]. شاكر عبد الحميد، **العمليّة الإبداعيّة في فنّ التصوير**، ص١١.

الربط بين الأشياء والتحليل وتفسير الواقع بحسب دراسات بياجيه Piaget[1]، هذا من الناحية الذهنيّة. أمّا من الناحية الإجتماعيّة، "فالطفل في هذه المرحلة يتّجه نحو الآخرين والعالم الخارجي وهي مرحلة مهمّة جداً"[2]، كما يعتقد ڤالون (Wallon)[3]، إذ يصبح التعاون والإنتماء إلى رفاق اللعب أمرين ضروريين يتخطّيان من حيث أهميتهما وطبيعتهما ونظامهما العصبة العائليّة. لذلك حصرنا دراستنا بأطفال الصف الثاني الأساسي في محاولة للكشف عن العوامل التي من شأنها أن تنمّي تطوّر الخصائص الإبداعيّة عند الطفل.

أمّا اختيارنا لمدارس بيروت، فيعود لعدم قدرتنا على القيام بتجاربنا الميدانية في المناطق اللبنانيّة البعيدة نظراً لدقّة الدراسة ومراعاةً لحجم الرسالة ولكون هذه المنطقة تمثّل خليطاً بشريّاً من جميع النواحي الطائفيّة والثقافيّة والإجتماعيّة والإقتصاديّة.

وقد اخترنا المدارس الخاصّة حصراً لأنّ المدارس الرسميّة لا تعطي الأهميّة الكافية لمواد الفنون، فكما ذكرنا سابقاً، تمّ تعليق تدريس مادّة التربية الفنيّة في الكثير من المدارس الرسميّة. وكان لا بد لنا من اختيار عيّنة من المدارس الواقعة ضمن منطقة بيروت لإجراء تجاربنا، فاخترنا خمس مدارس تدرج في مناهجها التعليميّة مادة التربية الفنيّة، وبإمكانيّات تتفاوت من واحدة إلى أخرى من حيث توفّر المحترفات والخامات.

المنهج

نعتمد في معالجتنا لهذا البحث على **المنهج الوصفي**، لأنّنا سنعمد إلى دراسة رسومات الأطفال في عددٍ من مدارس بيروت وسوف نحلّل نتاجاتهم ضمن مجموعة من المعايير وعلى يد عدد من الرسّامين اللبنانيّين لنرى كيف تتجلّى جماليّة الرسم عند أطفالنا. كما نقوم بدراسة الحالات بحيث نأخذ رسومات الأطفال وندرس مضمونها الفني في ضوء المعايير الفنيّة للرسم ونعتمد على تقنيّة الرسم الحر والرسم الهادف من خلال التعبير الفنّي عن موضوع ما.

أقسام البحث

تمّ تقسيم الرسالة إلى بابين، الأوّل يتناول المقاربة النظريّة، فيما خُصّص الثاني للبحث الميداني، وهناك خاتمة لتقويم النتائج التي تمّ التوصّل إليها.

---

[1]. **جان بياجيه Jean Piaget** (١٨٩٦- ١٩٨٠)، عالم نفس سويسري، حاول في أبحاثه، الإجابة عن سؤالٍ واحدٍ: "كيف تنمو المعرفة"؟ (موريس شربل، **موسوعة علماء التربية وعلماء النفس**، ص٦٦.)

[2]. غسّان يعقوب ، **أطفال الحرب في لبنان**، ص٤٥.

[3]. **هنري ڤالون** Wallon(١٨٧٩-١٩٦٢) عالم نفس فرنسي، تركزت دراسته حول تطور الطفل من خلال المراحل المختلفة.

١- المقاربة النظريّة

اشتملت هذه المقاربة على ثلاثة فصول، خُصّص **الأوّل** لمعالجة موضوع فن الرسم عند الأطفال لجهة أهميّته وتطوّره عبر التاريخ وأهدافه وخصائصه والتقنيات المستعملة لتنفيذه، كما يتناول المراحل التي يمرّ بها فن الطفل. ونعالج في الفصل **الثاني** أهميّة النموّ عند الطفل في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها بشكلٍ عامٍ، وعند الطفل اللبناني بشكلٍ خاصٍ، وندرس في هذا الفصل فن الرسم عند الأطفال بطبيعته ونشأته ودوافعه والعوامل المؤثّرة فيه، فضلاً عن استعراض بعض العوامل السيكولوجيّة والفيزيولوجيّة لما لها من دور في إظهار الفروقات الفرديّة. كما نستعرض العوامل الذاتيّة والخارجيّة التي تؤثّر في فنون الأطفال. وأفردنا فصلاً **ثالثاً** لمقوّمات الإبداع عند الأطفال وعالجنا علاقة رسومات الأطفال مع الفن الحديث والمقارنة بين إبداع الصغار وإبداع الكبار ودعّمنا هذا الفصل بآراء ورسومات فنّانين عالميين يمثّلون التيارات الفنيّة الحديثة.

٢- المقاربة الميدانية

أمّا مقاربتنا الميدانيّة، فقد تألّفت من ثلاثة فصولٍ أيضاً. وبدأنا هذه المقاربة بتمهيد نعرض فيه لكيفيّة إعدادنا وتنفيذنا للعمل الميداني ونتناول فيه فرضيّات الدراسة والمتغيّرات وكيفيّة اختيار عيّنة الدراسة وإعداد الأدوات والإستمارات، ونخصّص الفصل الأوّل لعرض نتائج إستمارة تقويم رسومات الأطفال التي أعددناها مع الفنّانين ونتائج اختبار تورانس Torrance[1] الذي يقيس القدرات الإبداعيّة عند أفراد العيّنة. ثمّ نحلّل رسومات الأطفال في الفصل الثاني ونقوم أيضاً بدراسة الحالات لبعض أطفال العيّنة. ونخصّص الفصل الثالث لمناقشة النتائج وتفسيرها.

أمّا اعتمادنا هذا الشكل من التقسيم، فيعود إلى طبيعة البحث وتركيبته. إذ كان لا بد لنا أن نقوم بمقاربة نظريّة، نتطرّق من خلالها إلى المفهوم العام لفن الرسم عند الأطفال ودوره وأهدافه، ثمّ ندرس فن الرسم في حركة الطفل الذاتيّة وننتقل من العام إلى الخاص، فندرس فن الرسم عند طفل الصف الثاني الأساسي والمقوّمات الأساسيّة لعمليّة الإبداع عنده.

ونخصّص الباب الثاني للمقاربة الميدانيّة، فيكون وسيلة للتحقق ممّا طرحناه في المقدّمة والمقاربة النظريّة. وسنعتمد في هذه الدراسة على مجموعة من المراجع العربيّة والأجنبيّة على الشكل الآتي:

المراجع العربيّة

١. البسيوني (محمود) ، **تحليل رسوم الأطفال، ١٩٨٧**

يتناول الكتاب رسومات الأطفال، مظاهرها وبواعثها من خلال أمثلة، ويطرح تساؤلات حول

---

[1]. تورانس **Ellis Paul Torrance** (١٩١٥- ٢٠٠٣)، اشتهر بأبحاثه الرائدة في مجال الإبداع، وطوّر طريقة لقياس القدرات الإبداعيّة من خلال اختبارات تحمل اسمه وأظهر أنّ اختبارات الذكاء (IQ) ليست الطريقة الوحيدة لقياس الذكاء.

وجود صفات عامّة مميّزة لرسوم الأطفال، ويتطرّق إلى مسألة التقويم لجماليّة هذه الرسوم. وتكمن في هذا الكتاب فائدة علميّة مرتكزة إلى التجارب والتحاليل والآراء الفلسفيّة والعلميّة والسيكولوجيّة لبعض الفلاسفة وعلماء النفس التربويين.

٢. حقّاني (عدنان) وغيره، **الفنون التشكيلية في الحلقة الأولى** ، ١٩٩٨

وهو كتاب صادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء ، يتناول أهداف التربية الفنية في هذه المرحلة وغاياتها وطرق تدريسها. وتكمن أهميّة الكتاب في كونه مبنيّاً على التجارب والإختبارات الميدانيّة، وقد أفدنا ممّا عرض فيه من تقنيات ودروس نموذجيّة لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

٣. عبد الحميد (شاكر)، **العمليّة الإبداعيّة في فن التصوير**، ١٩٨٧

يتصدّى المؤلّف في هذا البحث للإجابة على عدد من الأسئلة تتعلّق بالعمليّة الإبداعيّة في فن التصوير وبالعمليّات والعوامل المسؤولة عنها، وتتبّع المؤلّف في بحثه المصوّرين أثناء عملهم في المراسم لحظةً بلحظة. وأهميّة الكتاب في أنّه يجمع الدقّة وسعة الأمور، الظاهرة في تفصيلاتها وأعماقها المعقّدة، وفي تنوّع أشكالها ورحابة المجالات المؤثّرة فيها. وأفدنا من هذا الكتاب في مقارنتنا بين إبداع الصغار وإبداع الكبار.

٤. قانصوه (أكرم) و نوفل (يولاند)، **التربية الفنيّة**، ٢٠٠١

مجموعة مقرّرات أعدّت للمركز التربوي للبحوث والإنماء تتناول التربية الفنيّة، أصولها، فلسفتها، علاقتها بعلم النفس وطرق تدريسها، وقد أفدنا من هذه الدراسة في المقاربة النظريّة.

المراجع الأجنبيّة:

١. Carroy, Sylvie Chermet, *Comprenez votre enfant par ses dessins*, ٢٠٠٣

تتناول هذه الدراسة التحليل لرسومات الأطفال من الناحية السيكولوجيّة وتبرز دور المؤثّرات الذاتية والخارجيّة في حياة الطفل والتي تظهر في أعماله.

٢. Gardner, Howard, *Gribouillages et dessins d'enfants*, ١٩٩٧

هذا الكتاب، جدير بأن يحتل مكانة في دراستنا بما يثيره من قضايا حول نمو رسومات الأطفال وبما يلقيه من ضوء على القيمة الجماليّة لرسومات الأطفال العفويّة ومقارنتها بالأعمال التصويريّة التي تمثّل الفن الحديث.

٣. Luquet, Georges-Henri, *Le Dessin enfantin,* ١٩٧٧

وتكمن في هذا الكتاب فائدة علميّة مرتكزة إلى تجارب شخصيّة قام بها لوكيه، تابع بدقّة تطوّر القدرات التشخيصيّة عند ابنته من خلال رسوماتها، وتوصّل إلى تحديد المراحل التي يمرّ بها الرسم

الطفولي وهذه النتائج أصبحت غير قابلة للنقاش منذ ذلك الحين.

٤. . Pernoud, Emmanuel, *L'invention du dessin d'enfant*, ٢٠٠٣

دراسة فنيّة تحليليّة من خلال رسومات الأطفال ومراحلها المختلفة وعلاقتها بالفن البدائي وتأيرها على الفن الحديث، لذا فهذا الكتاب على صلة وثيقة بدراستنا.

٥. Royer, Jacqueline, *Que nous disent les dessins d'enfants?*, ٢٠٠٥

هذا الكتاب يعرض لطريقة التعامل في البحث الميداني، ويكشف عن طبيعة الطفل وأساليبه وطرقه في التعبير والمؤثّرات التي تظهر من خلال رسومه، فضلاً عن عرض لكيفيّة اختيار الطفل للموضوع، ولدور المعلّم في التوجيه.

تمهيد المقاربة النظريّة

عندما سُئل النمساوي، تشيتشك **Cizek**، كيف يحدث فن الطفل؟، أجاب: "أنا لا أصنع فن الطفل، أنا أرفع الغطاء عنه"[١].

وتقول المربّية الإيطاليّة ماريا منتسوري[٢] Montessori (١٨٧٠- ١٩٥٢)، "إنّ الرسم لا يمكن ولا ينبغي أن يعلّم، وإنّما ينبغي أن يكون نشاطاً تلقائيّاً، أي تعبيراً حراً عن ذات الطفل وأفكاره. وتعتبر منتسوري "أنّ الرسوم، شأن معظم الوثائق التي يجمعها علماء النفس الذين يدرسون الأطفال، لا تكشف إلاّ عن الشكل الذي عليه الكائن البشري غير المتعلّم. وتتابع أنّ مثل هذه الأشياء ليست رسوماً حرّةً صنعها الأطفال. إذ برأيها، لن نستطيع الحصول على رسومٍ حرّةٍ إلاّ متى حصلنا على طفلٍ حرٍ، سُمح له بأن ينمو وأن يكمّل ذاته في تمثيل ملابساته المحيطة به وفي الإنتاج الآلي. كما أنّه هو الذي، متى ترك حراً ليخلق ويعبّر عن نفسه، يخلق فعلاً ويعبّر عن نفسه"[٣].

ومن الجلي أنّ هذه الفقرة تثير لدينا ارتباكاً مؤكّداً، ولعلّ أفضل ما نستطيع عمله هو أن نعالج هذه المسألة، وهي كثيرة المضامين. وقبل المضي في هذه المناقشة، لا بدّ لنا من الحصول على فكرةٍ جليّةٍ عن طبيعة رسومات الأطفال وكلّ الظروف المحيطة بها.

الفصل الأوّل

مدخل إلى فن الرسم عند الأطفال

تمهيد

إنّ "رسومات الأطفال"، كمصطلح عالميّ يتعارف عليه المشتغلون بالتربية الفنيّة في جميع أنحاء العالم، يعني كل الإنتاج التشكيلي الذي ينجزه الأطفال على أي مسطّح كان، مستعملين الأقلام والألوان والطباشير وغيرها.

وقد واجهت رسومات الأطفال الإهمال والتجاهل لفترة طويلة من الزمن، قبل أن تسترعي انتباه الباحثين. فكانت في نظر البعض خربشة لا قيمة لها، واعتبرها البعض الآخر تشويهاً للواقع. وكان

---

[١]. عادل قديح وأكرم قانصو، **التربية الفنّية وطرائق تدريسها**، ص٣٣.

[٢]. **ماريا منتسوري** Montessori (١٨٧٠- ١٩٥٢)، طبيبة وتربويّة إيطاليّة، اشتهرت عالمياً بفضل طريقتها التربويّة التي تحمل اسمها: "La pédagogie Montessori". وتقتضي طريقتها، توفير الجو المدرسي الغنيّ بالوسائل التربويّة الشيّقة التي يستطيع الطفل من خلالها العمل بحريّة وعفويّة بهدف النموّ والتفتّح وتلبية الحاجات الطبيعيّة، كما يحتلّ اللعب حيّزاً أساسياً في طريقة منتسوري.(عادل قديح وأكرم قانصو، م. ن.، ص٢٣.)

[٣]. هربرت ريد، **التربية عن طريق الفنّ**، ص ١٥٨.

ذلك جزء من النظرة السائدة آنذاك، إلى الطفل ذاته. هذه الأمور ألقت بظلالها على تدريس الفنـــون، وحالت دون إدراك القيمة الحقيقيّة لرسومات الطفل.

لكن هناك دافع فطري يحرك الأطفال نحو الخربشة، فسرعان ما تمتـدّ أيـديهم إلـى الأقـلام والألوان، يخطّون بها فوق الجدران وعلى الأرض والأثاث والكتب. وهذه الرغبـة للخربشـة عنـد الأطفال، في سنواتهم الأولى، تتواجد عند سائر الأطفال في العالم رغم اختلافاتهم في اللغة والثقافـة والعادات.

من أجل هذا، ظهرت دراسات متعدّدة قبل هذا القرن بقليل، وتوالت حتى يومنا هذا، قام بها عدد من علماء النفس والتربية، تمكّنوا من خلالها من الكشف عن الأهميّة الفنيّـة والجماليّـة والتربويّـة والسيكولوجيّة لتلك الرسوم. ولم يعد التخطيط الذي يقوم به الطّفل والذي نسمّيه "الخربشة"، مجرّد آثارٍ عابرةٍ للقلم على الورق، بل هو باكورة النشاط الإبداعي عنده.

هذه الخربشة هي نظامٌ يبدأ به كل طفل مفاهيمه التشكيليّة، ومن خلالها يظهر الخـط والـدائرة والمثلث وشتّى أنواع الأشكال، وهي أيضاً لغة شكليّة يحاول الطفل، من خلالها نقل الكثير من المعاني والإيقاعات التي تعكس نفسه.

إنطلاقاً من هذا، يمكننا القول بأنّه لا بد أن يكون لرسومات الأطفال خصائص ومقوّمات وأصول وتقنيّات خاصّة بها، وهذا ما سنبحثه في هذا الفصل.

أوّلاً: توطئة تاريخيّة

يعدّ الرسم فنّاً قديماً، قِدم وجود الإنسان، فنجده ظاهراً في الآثار التي خلّفها على جدران وسقوف المغاور والكهوف من رسومات ونقوش لحيوانات ولطيور ولأشخاص.

واقتصرت المحاولات الأولى في مجال الإبداع الفنّي، أي منذ ما لا يقلّ عن أربعين ألف سـنةٍ، على تماثيل صغيرة، إكتُشفت في أماكن مختلفة من العالم، وهي تماثيل أُطلق عليها اسـم "فينـوس" متميّزة بصدورها المنتفخة وأردافها المتهدّلة، ما يرجّح أنّها على علاقة ما بفكرة الخصوبة والأمومة.

"لكن إنسان ما قبل التاريخ لم يهتدِ إلى الرسم والتصوير إلاّ حوالي الألف الخامس عشـر ق.م، حسبما تؤكّد ذلك جداريّات مغارتي لاسكو Lascaux، جنوب فرنسـا، والتـاميرا Altamira، شـمال أسبانيا"[١].

وأتاحت التجربة ، للإنسان في المرحلة الأخيرة من العصر الحجري، تحسين أدواتـه واختبـار الألوان باستخدام وسائله البدائيّة، وتمكّن من إنجاز أعمالٍ فنيّة تصويريّةٍ نابضةٍ بالحيـاة والحركـة،

---

[١]. عادل قديح وآخرون، **الفنون التشكيليّة**– التعليم الثانوي، ص١٣٤.

تمثّل بعض الحيوانات كفيل الماموت والجاموس والحصان والإبل...، هي أعمال دقيقــة التفاصــيل، تحاكي الواقع وتنقله وتتخطّاه وتعدّله في أحيانٍ كثيرةٍ وتجعل منه إشارات رمزيّة. ولا شــكّ فــي أنّ ممارسة الإنسان القديم للفن إرتبطت، في البدء، بصناعة ما كان يحتاج إليه من أدوات حدّدت أشكالها وأنماطها مجالات استعمالها.

وبالرغم من أنّ الإنسان البدائي لم يمارس الفن بهدف المتعة الجماليّة، فإنّ ما تركه لنا من آثار مجسّمة ومن رسوم وأعمال تصويريّة، إنّما كان يعبّر عن مقدرته الإبداعيّة ويجسّد رؤيته ومفاهيمــه الدينيّة وما ارتبط بها من إيمان بالقوى السحريّة.

من هنا نلاحظ أنّ الإنسان البدائي كان يصل إلى المعرفة عن طريق المحاولة والصدفة والحاجة "وكان الرسم وسيلةً أساسيةً من وسائل التعبير، عرض من خلالها الإنسان البدائي مراحــل تطــوّره وعبّر عن كل ميوله وانفعالاته وأحاسيسه، وقد تطوّر هذا الفن (فن الرسم) معه وفقاً لمراحل نمــوّه وتطوّره"[1].

وفي حين توخّى الإنسان البدائي تثبيت صوره، لاعتقاده بأنّ ذلك يضمن له اصطياد الحيوانات، فإنّ الطفل في العصور الماضية، لم يكترث لذلك لأنّ هدفه من الرسم كان مجرد اللعب. لذا يتعــذّر علينا إيجاد ما يثبت أنّ الأطفال كانوا يرسمون.

وهذا ما يؤكّده هوارد غاردنر[2] Howard Gardner (١٩٤٣- ١٩٨١) في دراسته."وعــزا غــاردنر السبب في ذلك لارتفاع أسعارالمواد الملوّنة والأسطح التي تصلح للرسم، ولعدم توفّرها لدى الأطفال.

وعثر غاردنر خلال بحثه، على بورتريه للفنان كــاروتّو[3] Giovanni Caroto (١٤٨٠- ١٥٥٥)، يعود لبداية القرن السادس عشر، يمثّل طفلاً يحمل في يده رسماً طفوليا (الملحق٦)"[4]، ممّا جعله على يقين بأنه الأطفال في العصور الماضية رغبوا في الخربشة، وربّما أنجزوا بعض النقوش على الرمل أو الغبار مستعملين ما توفّر لديهم من حجارة وعيدان كأدوات، لكن هذه النقوش كانت تُتلف دون أن تثير اهتمام الطفل أو اهتمام من يحيط به. ونذكر فــي هــذا المجــال، وثيقــة تاريخيّــة اســتثنائيّة (الملحق ٧)، تمثّل رسماً لإنسان أنجزه لويس الثالث عشر، في الخامسة من عمره، مستعملاً ريشــة أوزّ. "وقد نشرها Jean Héroard، طبيب لويس الثالث عشر"[5].

---

[1]. عادل قديح وآخرون، **الفنون التشكيليّة**- التعليم الثانوي، ص١٣٥.

[2]. **هوارد غاردنر** Howard Gardner (١٩٤٣- ١٩٨١)، عالم نفس ومؤلّف، ولد في بنسلفانيا واشتهر بنظريّته المتعلّقة بالذكاءات المتعدّدة.

[3]. **Giovanni Francesco Caroto** (١٤٨٠- ١٥٥٥)، مصوّر إيطالي من أبرز مصوّري عصر النهضة في إيطاليا.

[4]. Howard Gardner, *Gribouillages et dessins d'enfant*, p٢٠.

[5]. Jacqueline Royer, *Que nous dissent les dessins d'enfants?*, p٥٣.

واقتصرت المحاولات الأولى، في مجال تعليم الرسم، على الشباب ، ليصبحوا فنانين في المستقبل، من دون أن يلتفتوا إلى الطفل.

"فنظريّات أفلاطون المثاليّة، حول تعليم الرسم، كانت تقوم على إعداد المتعلّم فنيّاً وإكسابه معلومات عن المفهوم الكلاسيكي في الفن، السائد آنذاك، والقائم على التوازن والتناسب والإنسجام والإعتدال"[١].

ولئن كان الرومان مهندسين معماريين ومدنيين من الطراز الأوّل، وتميّز عصرهم بالمباني الضخمة والمنشآت والمرافق العامة، فلم يتحمّسوا كثيراً لتعليم فن الرسم، بل اكتفوا بتعليم الأعمال اليدويّة للشباب، في حين عُرف الرسم في القرون الوسطى على أنّه نسخ للموجودات بكل دقّة.

وكان ليوناردو دا فنشي، المحرك الأساسي لتعليم الرسم في عصر النهضة، حيث وضع منهجيةً للتعليم، كانت تقوم على محاكاة العالم المرئي ودراسته دراسةً علميّةً، تقوم على معرفة دقيقة بالأشياء، كعلم المنظور Perspective[٢]، والتشريح، وتقابل النور والظل.

كان ذلك قبل عصر المفكّر الفرنسي الذي شغل مكانة كبيرة في عالم التربية، أي جان جاك روسو[٣] Jean Jacques Rousseau (١٧١٢– ١٧٧٨)، والذي كان من مؤسّسي المذهب الطبيعي في التربيّة. فبتأثير من كتابات روسّو Rousseau، ومبادئه التربويّة وآرائه، ولدت حركة جديدة تدعو للإصلاح وتهدف إلى ترك الطفل يرسم ويعبّر عن أفكاره بحريّة، ويكسب المعرفة بواسطة الرغبة والفضول وذلك من خلال تأمين الفرصة له للتدرّب على الملاحظة العمليّة والإكتشاف والإستنتاج.

وتزامنت هذه الحركة الإصلاحيّة مع قيام الثورات في العالم للتغلّب على الانظمة الدكتاتوريّة، وناضل الكتّاب والفلاسفة في سبيل حرّية الإنسان، وترافق ذلك أيضاً، مع قيام حركة حديثة في الفن، خلّصت نفسها من قيود الأكاديميّة إلى التحرّر الإبتكاري بأجلى معانيه. وتأسّست المدارس الفنّية الحديثة التي اعترفت بنمط الفرد الخاص في التعبير، ولم تعد القيم الكلاسيكيّة المستمدّة من الفن الإغريقي والروماني وفن عصر النهضة والفن الهولندي، مصدر الوحي للفنان، بل ذهب كل منهم إلى البحث عن قيم جديدة غير تلك التي كانت شائعة قي الأكاديميّات[٤].

---

[١]. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **فلسفة التربية الفنيّة**، ص٣.

[٢]. المنظور هو منهج علمي يقدّم للفنان الأداة التي تمكّنه من تمثيل أجسام ذات أبعاد ثلاثة على مساحة مسطّحة ثنائية الأبعاد، بحيث أنّ الشيئ الممثّل على اللوحة، يقابل في نسبه ومواضعه الفضائيّة، الصورة التي تتكوّن لدى الناظر من خلال رؤيته له.

[٣]. **جان جاك روسو** (١٧١٢– ١٧٧٨) فيلسوف فرنسي و كاتب و محلل سياسي ، يشغل مكانة كبيرة في عالم التربية ويعدّ من مؤسّسي التربية الفرنسيّة ومن مؤسّسي المذهب الطبيعي الذي يهدف إلى المحافظة على الخير الطبيعي والفضائل الطبيعيّة لدى الفرد وتكوين مجتمع قائم على الإعتراف بحقوق الفرد الطبيعيّة وينادي بالعودة إلى نظام إجتماعي مبنيّ على نظام الطبيعة. (عادل قديح وأكرم قانصو، **التربية الفنيّة وطرائق تدريسها**، ص١٢.)

[٤]. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٥١.

كل هذه النزعات التحرّريّة في السياسة والفن والفلسفة والتربية، كانت أرضيّة مؤاتيّة لبداية تحرير الطفل من تعاليمه المدرسيّة الضيّقة. ولنبدأ أوّلاً بإلقاء نظرة سريعة على تاريخ هذه المسألة.

لقد بدأت مع الإنكليزي جون راسكن Ruskin[1] (١٨١٩- ١٩٠٠)، الذي نشر في العام ١٨٥٧ كتاباً بعنوان "**مبادئ الرسم**"، لفت الأنظار من خلاله إلى ما يمكن تسميته بالإمكانات التربويّة للرسم. ومن العدل أن نقول انّ الهدف النهائي الذي كان يرمي إليه راسكن هو إنتاج الفنّانين.

فأمله كان العثور على جيوتو (Giotto) [2]جديد، غير أنّ ملاحظاته ألهمت التربوي الإنكليزي إبنزر كوك (Ebenezer Cook) الذي كان من أوائل الكاشفين للحركة الفنيّة في المدارس. "فنشر عام ١٨٨٥، مقالين في صحيفة التربية الإنكليزيّة، يتعلّقان برسم الطفل وعلاقته بالتطوّر النفسي عنده واقترح فيهما القيام بتدريس مادّة الفنون في المدارس وفقاً لأسس هذا التطوّر النفسي، وميول الطفل وحاجاته في مختلف مراحل عمره"[3].

وتابع، عالم النفس الإنكليزي جيمز سوللي James sully (١٨٤٢- ١٩٢٣) ، أبحاثه حول الموضوع، فوضع عام ١٨٩٥، أوّل نظريّة عن تطوّر مراحل الرسم عند الطفل، وربط التعبير الفنّي عند الطّفل برسومات الإنسان الأوّل.

وتوصّل إلى تحديد ثلاثة مراحل لتطوّر تخطيطات الطفل بين السنتين والست سنوات، وذلك على الشكل الآتي:

- المرحلة الأولى: التخطيط العشوائي
- المرحلة الثانية: التصميم الأوّلي
- المرحلة الثالثة: معالجة رسم شكل الإنسان

وبالرغم من أنّ هذه المراحل لم تكن كافية للتعرف إلى تطوّر نمو الطفل في تعبيره الفنّي، إلاّ أنّها كانت أساساً لكل المحاولات اللاحقة.

تزامن ذلك مع وصول النمساوي ،فرانز تشيتشك Franz Cizek إلى فيينا وهو في سن العشرين، ليدرس الفن في أكاديميّة الفنون. ومن الطبيعي أن يتأثّر هذا الشاب بالجو العام السائد في أوروبا آنذاك، فكان تفكيره ممهّداً لكشف فن الطفل وإبرازه للعالم.

اتّجه تشيتشك إلى تأجير غرفة في منزل، وصودف أن كان في هذا المنزل أطفالاً، وهؤلاء كانوا يلاحظون تشزك Cizek في ذهابه وعودته وهو يحمل أدوات الرسم، فاتّجه شغفهم إليه حتى طلبوا

---

[1]. **جون راسكن Ruskin** (١٨١٩- ١٩٠٠)، مصوّر وكاتب وناقد فنّي بريطاني.

[2]. جيوتو (١٢٧٦- ١٣٢٧)، مصوّر ونحّات معماري إيطالي، بثّ حياةً جديدةً في الفن الإيطالي.

[3]. عادل قديح وأكرم قانصو، **التربية الفنيّة وطرائق تدريسها**، ص٣٣.

منه بعض الفراشي والألوان ليلعبوا بها فحقّق لهم رغبتهم وأعطاهم ما يريدون وكانت مفاجأته الكبرى حينما جاء إليه الأطفال برسوماتهم فلمح فيها الكثير من الجمال والإبداع.

لذلك جمع هذه الرسومات وعرضها على بعض أصدقائه من الفنّانين، فشجّعوه على فتح صفّ لهؤلاء الأطفال وأخذ تشزك يفاوض المسؤولين لفتح هذا الصفّ. رُفض طلبه أكثر من مرة، وبعد جهدٍ شاقٍ سُمح له بفتح الصفّ حيث كان الأطفال يمارسون فنّهم غير مقيّدين بوقت أو بجدول، أو بأيّة قيود روتينيّة أخرى، بشكلٍ مغايرٍ للقواعد والنظم المألوفة المتعارف عليها في المدارس وبين أوساط مدرّسي الرسم.

وبدأت أفكار تشيتشك Cizek عن فن الأطفال تنتشر وأقيمت معارض لرسومات أطفاله في أميركا وأوروبا وإنجلترا، وجذبت أفكاره المربّين فأخذوا ينادون بتغيير مناهج تدريس الرسم وإعطاء الحريّة للأطفال في التعبير وعدم فرض قواعد البالغين وقيودهم عليه[1].

ومع بداية القرن العشرين، توالت البحوث والدراسات، في مجال رسومات الأطفال، لتكشف لنا عن الأهميّة الفنّية والجماليّة والتربويّة والسيكولوجيّة لرسوماتهم.

ونتساءل هنا عن التقنيّات المستعملة في الفنون التشكيليّة عند الأطفال، وإن كانت غاية كما هي الحال في معاهد الفنون الجميلة.

ثانياً: التقنيّات المعتمدة لتنفيذ رسومات الأطفال

النشاطات الفنيّة، ومن ضمنها الرسم والتلوين، وسيلة تربويّة محبّبة لدى الأطفال لأنّها تقوم على حقلٍ من التجارب الخلاّقة، تتناول العمل بخامات متنوّعة كالألوان والكرتون والقماش والطين والمعجون والورق، يلجأ فيها الطفل إلى القص والتلصيق والزخرفة والتلوين والحفر، "وهذه الفرص تمكّن الطفل من ممارسة ألعابه، وتوفّر له تدريباً لعضلات اليد والأصابع من خلال الحركة كما تسمح له بالتعبير عن نفسه وعالمه الداخلي وتزيد عنده حب الإستطلاع والتجربة والبحث"[2].

وتشتمل الفنون التشكيليّة على العديد من النشاطات التي تعالج الخط واللون والمساحة والشكل، وذلك من خلال عدد من التقنيّات، ومن هذه التقنيات:

تقنية الرسم

الرسم هو شكلٌ من أشكال التعبير الفنّي، يعتمد على الخط، وهو من أولى أدوات اللعب والتعبير عن الذات لدى الأطفال.

---

[1]. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٥٣.

[2]. عادل قديح وأكرم قانصو، **التربية الفنيّة وطرائق تدريسها**، ص٦٧.

ويتمّ الرسم بواسطة الأقلام الملوّنة أو أقلام الرصاص أو الحبر أو اللباد، على الورق أو الكرتون أو القماش أحياناً، وكل واحدة من هذه الأقلام تنتج تأثيراً مختلفاً.

وتهدف تقنيّة استعمال الخطوط التي تولّدها هذه الأقلام إلى تعزيز القدرة على السيطرة الحركيّة، وإلى تنشيط الإنتباه والتركيز.

وفي ما يأتي، أهمّ الأقلام المستعملة في رسومات الأطفال وخصائص كل منها:

١. قلم الرصاص

يعتبر قلم الرصاص، الأشهر والأكثر شيوعاً بين كافة أقلام الرسم. يعود تاريخ صنعه لأول مرة إلى العام ١٦٦٢، إلاّ أنّه لم يأخذ مكانه المرموق في مجال الرسم إلاّ عام ١٧٩٥، على يد الفنّان والكيميائي الفرنسي نيكولا جاك كونتي Conté (١٧٥٥- ١٨٠٥).

وأُطلق عليه هذا الإسم نظراً للون الرصاص الذي يتركه عند الرسم به ولا علاقة له بمادة الرصاص، كما يظنّ البعض، بل يصنع من الغرافيت (نوع من الكربون)، ممزوجاً مع الكلس.

قلم الرصاص من أكثر الأقلام مرونةً وطواعيّة وسلاسة باليد، يتميّز بدقّته وبإمكانيّة توجيهه في كافّة الإتّجاهات وتمريره فوق أضيق الأماكن وأصغرها.

٢. القلم الملوّن Crayon de couleur

يصنع هذا القلم من مواد مختلفة غالباً ما تكون على شكل مساحيق ملوّنة تتحول بعد أن تمزج بالماء والصمغ والزيوت إلى مادّة متباينة الصلابة ومختلفة الأشكال.

يستعمل الأطفال هذه الأقلام في الرسم الملوّن على الكرتون أو الورق وتوجد هذه الأقلام بأشكال وألوان وتدرّجات يختار منها الطفل ما يتلاءم مع شخصيّته. وهناك أقلام تسمّى "أقلام مائيّة"، يكفي المرور بفرشاة رطبة أو مبلّلة بالماء على خطوط رسمت بهذه الأقلام كي تتحول الأشكال الخطّية إلى مساحات ملوّنة، تثير البهجة في نفوس الأطفال.

٣. قلم اللبّاد أو اللبدة Crayon feutre

هو أداة حديثة، يشبه قلم الحبر، لكنّه ذو رأس مكوّن من لبدة صغيرة تنقل الحبر من خزّان القلم إلى الورقة، وقد يكون الرأس ناعماً ودقيقاً، مسطّحاً أو مائلاً. وتقدّم هذه الأقلام، خبرة جيّدة للأطفال بسبب حيويّة ألوانها وسهولة استعمالها.

ب- تقنيّات التلوين

التلوين هو تمثيل المرئيّات أو الأفكار المجرّدة على مساحة معيّنة (قماشة، ورقة،...) بواسطة الألوان. ويبعث التلوين البهجة في نفوس الأطفال بتدفق ألوانه الساطعة، ويحتل مكاناً مميّزاً بين

المواد التعبيريّة، وهو ضروري لنمو الطفل المتكامل والداعم لتوازنه النفسي، فالألوان تسيل وتمتزج وتعطي الطفل شعوراً داخلياً يسمح له بأن ينطلق ويعبّر عن مشاعره. ومن أهم التطبيقات الشائعة لهذا الشكل من الفن، التلوين بالأصابع والتلوين بالفرشاة والطباعة، مستعملين التقنيات الآتية:

١. المائيّات

تتّخذ الألوان المائيّة اسمها من كونها تذاب في الماء. منها الألوان المائيّة الشفّافة (الأكواريل) والألوان المائيّة الكثيفة (الغواش).

مادة الأكواريل **Aquarelle** تكون عجينة تستعمل بكميّة قليلة يضاف إليها الماء فنحصل على سائل ملوّن، وتكتسب ألوان الأكواريل قيمها اللونيّة بفضل شفافيتها ولون الورق المستعمل. وشفافيّة هذه الألوان وإشراقها اللوني يعطيان حيويّة ونضارة خاصّة جداً كما تقدّم للطفل إمكانات التعبير بكثير من الدقّة.

أمّا الألوان الكثيفة (الغواش Gouache) فهي ألوان ذات مظهر خشن لمّاع، يمكن أن يرسم بها على أي سطح خالٍ من الزيوت والدهون مثل ألوان الخشب والكرتون.

وتكون مادة الغواش عند الإستعمال على شكل عجينة كثيفة، وهي سهلة الإستعمال، ألوانها كامدة تفتقد شيئاً من لمعيّتها بعد أن تجفّ، وتسمح للطفل بوضع لون فوق آخر وفوق مساحة ملوّنة جافّة فتغطّيه بشكلٍ كاملٍ.

٢. الألوان الطبشوريّة Pastel

تقنيّة عرفت أوج عزّها في القرن الثامن عشر، تكون على شكل أصابع رقيقة ملوّنة بدرجات مختلفة، وهي خليط من مواد طبشوريّة ومساحيق ملوّنة تتحول بعد أن تُمزج بالماء واللصاق الصمغي إلى مادّة صلبة.

من خصائص هذا النوع من التصوير، إنّه يعطي نضارة وحيويّة للألوان وتأثير جميل يجذب الأطفال برونقه وحرارته، ويتميّز بالعذوبة والنعومة الناتجة عن دفء ملمس الطباشير. وحديثاً، يضاف إلى الألوان الطبشوريّة مواد دهنيّة كالشمع أو الزيت فتصبح أكثر كثافة وتماسكاً ولمعاناً من الطباشير.

٣. التقنيّات المشتركة Mixed media

وتتلخّص بتعدد التقنيات المستعملة في عملٍ واحدٍ للوصول إلى تأثيرات جديدة، بمزج مواد عدّة على مساحة واحدة. على سبيل المثال، يمكن الرسم بالباستيل فوق المائيّات، أو الغواش فوق الورق كما يمكن إدخال مواد مختلفة كالرمل والقش على الرسم.

٤. الإلصاق Collage

ظهر الإلصاق مع التكعيبيين حوالي سنة ١٩١٠ عندما تمّ إدخال الأحرف الأبجديّة وعناوين الصحف ومواد أخرى غريبة عن الفن التشكيلي التقليدي. وتدخل في هذا النوع من النشاط الفنّي عناصر لا علاقة لها بتقنيات الرسم التقليدي، نذكر على سبيل المثال، ورق المجلات والصور الفوتوغرافيّة والورق والكرتون الملوّن وغيرها.

ولهذا النشاط فوائد عدّة للطفل، فهو يقوّي عضلات يده وينمّي التنسيق الحركي والبصريّ عنده ويزيد خبرته بالتعاطي مع المادّة من خلال استعماله لأنواع وملامس مختلفة من الورق.

٥. المعجون

يستعمله الأطفال لإنتاج أعمال فنّية ثلاثيّة الأبعاد، لها عمق وارتفاع وصلابة بالإضافة إلى الشكل واللون، ويمكن أن يستعمل للرسم بواسطته أو للحفر عليه.

ومن أهم أنواع المعجون المستعمل مع الأطفال، الصلصال وعجين اللعب الذي يمكن أن يعدّه التلاميذ بأنفسهم والذي يتألّف من الدقيق والملح والماء.

كذلك يمكن استعمال المعجون الذي يتم شراؤه تجاريّاً كمعجون الشمع مثلاً. وهذا المعجون على اختلاف ملامسه، يتميّز بسهولة معالجته بالأيدي الصغيرة وهو يزوّد الأطفال بخبرات حسّية ممتعة ويمكن أن يصنع منه أشياء مختلفة. وبإمكان الأطفال معالجة المعجون سواء بالثقب أو الكبس أو اللف أو الشد أو المطّ...

ومن المستحسن هنا أن نختار خامات التنفيذ بما يتلاءم ومستوى التلميذ وقدراته العقليّة والحسيّة الحركيّة. ولا تنحصر عمليّة اختيار المواد والخامات بالمكتبات ومحال القرطاسيّة، إنّما يتعدّى ذلك إلى بيئة التلاميذ ، الغنية بالرمال والأسلاك والأقمشة والحبوب والخيوط والأوراق والأزهار وغيرها من الوسائل التي باستطاعة التلميذ أن يستعملها في أعمال رائعة من دون عناءٍ ودون تكلفة ماديّة كبيرة.

ونذكر "أنّ عدم توفّر الوسائل التربويّة والمواد والخامات التقنيّة، كان سبباً من أسباب الفوضى والإهمال التي تعاني منها مسألة تدريس مادّة الفنون التشكيليّة في لبنان بحسب ما تؤكّد الدراسات الميدانيّة التي قام بها المركز التربوي للبحوث والإنماء مؤخّراً (عام ٢٠٠٥)"[١].

أمام هذا الواقع، يقترح ، رئيس الجمعية اللبنانيّة للتربية الفنيّة، أن نبحث عن بدائل ميسّرة وغير مكلفة تقوم مقام علب الألوان والمعجون وغيرها من المواد المعروضة في المكتبات المتخصصة في القرطاسية الفنيّة.

---

[١]. أكرم قانصو، "تدريس الفنون التشكيليّة بالوسائل المتوافرة"، **الملف التربوي**، ص٢٢.

هذه البدائل يمكن أن يختارها التلميذ من البيئة التي يعيش فيها كالأحجار والبحص والقناني والعلب البلاستيكيّة والأخشاب وأوراق الصحف وغيرها. ومن شأن هذه الخامات أن تؤدّي دوراً تربوياً يساعد التلميذ على الخلق والإبداع والإبتكار وينمّي قدراته الفكريّة والحسيّة مع اكتساب الكثير من المعلومات والمفردات والخبرات من خلال بحثه عن المواد واختيارها.

وتقدّم هذه الخامات مادّة حيّة وحسيّة لأهمّ المفاهيم الفنيّة التي يسعى منهج مادّة الفنون التشكيليّة إلى التعريف بها وتقديمها إلى تلاميذ حلقات التعليم الأساسي.

ونحن نقول إنّ أي أداة يستعملها الأطفال يجب أن لا تكون حجر عثرة أمام تعبيرهم الفني، لذا علينا انتقاء التقنيّة بما يتوافق ما احتياجات الطفل في كل مرحلة من مراحل نموّه.

ثالثاً: رسومات الأطفال في مراحلها المختلفة

يمرّ الطفل في مراحل متعدّدة من النموّ الفكري والحسّي- الحركي، تنعكس كلّها في نتاجه الفنّي. ويؤكّد معظم التربويّون وعلماء النفس أن جميع التلاميذ يتدرّجون طبيعياً في هذه المراحل ولكن الأمر لا يخلو من بعض الإستثناءات وذلك يعود إلى الظروف الخاصّة بكل طفل.

وهناك اتّجاهان في تقسيم المراحل المختلفة لرسومات الأطفال:

١. مقاربة من حيث المراحل Approches en stades.

٢. مقاربة نمائيّة Approches développementales.

ينتمي إلى الأوّل كل من جورج روما Georges Rouma (١٩١٣)، وفيكتور لونفيلد Viktor Lowenfeld (١٩٤٧) وهنري لوكيه Henri Luquet (١٩١٣).

ويمثّل الثاني جاكلين روايه Jacqueline Royer (١٩٩٥)، وليليان لورسا Liliane Lurçat (١٩٧٩).

وعن الإتّجاه الأوّل، سنعتمد تقسيم عالم النفس الإنكليزي فيكتور لونفيلد Viktor Lowenfeld[1] لمراحل الرسم عند الأطفال لأنّنا وجدنا أنّه يغطّي الأعمار من الطفولة إلى المراهقة ونذكر أنّ لونفيلد وضع دراسة بعنوان "الإبداع الفكري والفنّي"، وقد مهدّت الطريق أمام الأبحاث اللاحقة في مجال الرسم عند الأطفال.

أمّا عن الإتّجاه الثاني، سوف نعرض مراحل رسومات الأطفال بحسب جاكلين روايه لأنّ نظريتّها تبدو الأكثر تفصيلاً وموضوعيّة.

---

[1]. فيكتور لونفيلد **Viktor Lowenfeeld** ، عالم نفس إنكليزي، عُرف بنظريّاته المتعلّقة بالنموّ الفكري عند الأطفال. **(Wikipedia)**

أ- تقسيمات لونفيلد

ويتضمّن تقسيم لونفيلد المراحل الآتية:

١. مرحلة الخربشة (من سنتين إلى أربع سنوات)

يعتبر الأطفال، في هذه السن، أن جدران المنزل وأثاثه وكل سطح تقع أعينهم عليه كصفحة الورق ويفرحون عندما يشاهدون آثار أقلامهم واضحة على هذه السطوح. فالطفل يستمتع بأن يمسك قلماً أو إصبعاً من الطبشور يحركه بيده يميناً وشمالاً إلى أن يقوم بالخربشة. أول تخطيط يكون عادةً غير مقصود وغير موجّه، تتّجه فيه خطوط الطفل في كل الإتّجاهات. وحينما تتراكم التخطيطات فوق بعضها البعض، يرى فيها الراشد نظاماً إيقاعيّاً، لكن الطفل لا يدرك ذلك.

"وهذه التخطيطات أو الخربشة، هي التجريد الطفولي الأول، وهي قمّة التجريد إذ تقنعنا بأنّ لكل من هذين الخطّين المماثلين معنىً يختلف عن الآخر"[١].

ومع النموّ الحسّي- الحركيّ للطفل، يأخذ التخطيط وجهة مقصودة ومنظّمة. هنا يكتشف الطفل أنّ الآثار التي يحدثها على الورق لها صلة بحركات يده، فيحاول توجيه تخطيطاته والسيطرة عليها. وتتّجه الخطوط في هذه المحاولات الأولى، إلى الأعلى أوإلى الأسفل وقد تأخذ شكلاً دائريّاً. عندها يبدأ الطفل بسرد القصص حول تخطيطاته، إذ يكتشف تشابهاً بين خطوطه وبين الأجسام التي يراها في بيئته.

ويستطرد في سرد القصص ويمرّ هنا في مرحلة أنضج قليلاً من سابقتها حيث تتأثّر تخطيطاته بأفكاره وليس فقط بحركاته الجسمانيّة، حينئذ يستطيع الطفل أن يتخيّل صوراً ويتحدّث عنها. وقد يلمح الطفل خبرات جديدة تثيره في محيطه فيحاول نقلها إلى الراشدين حوله ليشاركوه فيها فيتحدّث عنها في سرده القصص حول تخطيطاته.

ونشير إلى أنّ المربية الأميركيّة رودا كيلوج Rhoda Kellog (١٩١٠- ١٩٨٧)، "قامت في العام ١٩٦٧، بدراسة أكثر من مائة ألف من رسومات أطفال تتراوح أعمارهم بين الثانية والرابعة في مدارس الحضانة في سان فرنسيسكو"[٢].

وتعتقد Kellog، أنّ الطفل يبدأ بأوّل ضربة بالقلم في حوالي الثانية من عمره ويستمر إلى الوقت الذي يستطيع فيه أن ينتج الرسم الكامل الذي تتجلّى فيه مشابهة تصويريّة للشيء المرسوم. وصنّفت تخطيطات الأطفال في المرحلة العمريّة المذكورة إلي عشرين طرازاً أساسياً، تبدأ بالنقطة والخط

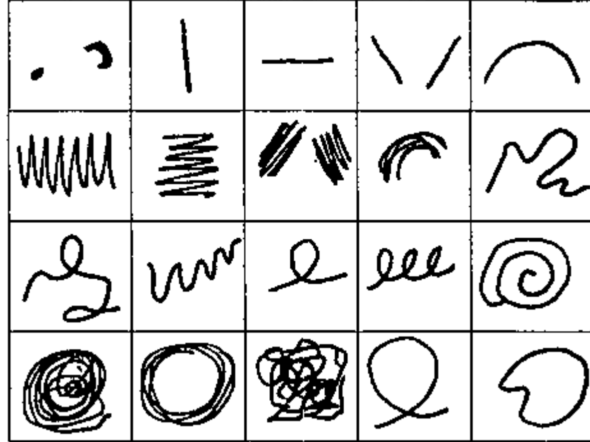
---

١. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٥٢.

٢. Howard Gardner, Gribouillages et dessins d'enfants, p٥٦.

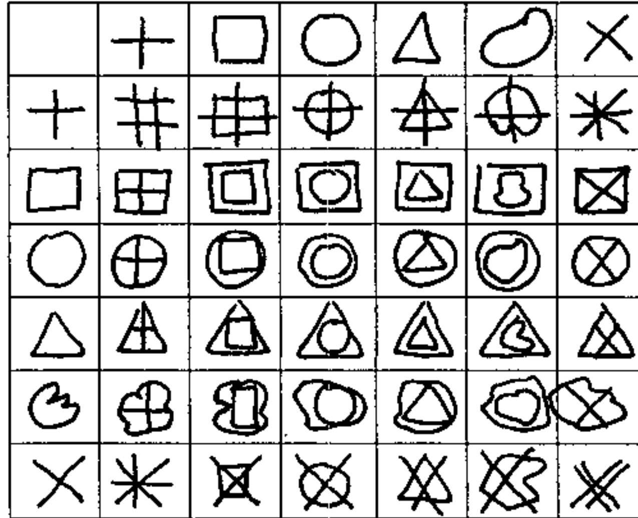
الأفقي والعامودي والمائل والمنحني والمتعرّج والحلزوني إلخ... نوضّحها في الجدول الآتي بحسب ما ورد عن Kellog:

جدول رقم -١- : تخطيطات الأطفال في مرحلة الخربشة.



وتنجم عن امتزاج أو تداخل هذه التخطيطات الأساسيّة، ستة تصميمات أساسيّة هي الصليب اليوناني، المربّع، الدائرة، المثلّث، الأشكال الحرة والصليب القطري المائل، تتفاوت نسبة ظهورها في تخطيطات الأطفال. وأوضحت Kellog هذه التصيمات في جدولٍ خاص، أعدنا رسمه على الشكل الآتي:

جدول رقم -٢- : التصميمات الأساسيّة التي تظهر في رسوم الأطفال في مرحلة الخربشة.



أمّا التصميم الأساسي والمسيطر على أعمال الأطفال في هذه المرحلة، فهو الدائرة المتداخلة مع الصليب، وهي ما يعرف بالمندالا (Mandala)، ويلجأ إليها الأطفال لسهولة رسمها على عكس المربّع مثلاً، ولوجود شبه بينها وبين الأشياء والعناصر الأساسيّة في العالم المحيط بالطفل.

ومن المندالا تتولّد الشمس بأشعتّها، والتمثيلات التصويريّة الأولى للصورة الإنسانيّة (الملحق ٨)، وهي ما يعرف بالرجل الضفدع bonhomme-têtard.

"وميّزت كيلوج، سبعة عشر طريقةٍ يوزّع الطفل من خلالها خربشته على صفحة الرسم"[١]، ويظهر ذلك في (الملحق ٩).

ويختار الطفل رموزه التي تعبّر عن عالمه من بين العديد من الصور والخيالات التي تكوّن عالمه المرئي المحيط به ويضع رموزه على صفحة الورق تبعاً لأهميّتها. مطلقاً عليها تسمياتٍ متنوّعةٍ، كأن يرسم خطاً يقول هذا "ماما" أو "بابا" أو "أخي". أمّااستعماله للألوان في هذه المرحلة فيكون من أجل التمييز بين الرموز.

في نهاية هذه المرحلة، يكوّن الطفل قاموساً تشكيليّاً خاصاً به من أنواع الرموز التشكيليّة المرتبطة بالمشاهد والصور التي تدور حوله وتثير انفعالاته وعواطفه.

٢. مرحلة ما قبل التشخيص (٤من إلى ٦ سنواتٍ)

تتغيّر رموز الأطفال ورسومهم ومدلولاتهم التعبيريّة كلّما نمت مدركاتهم عن العالم الخارجي، ووصلوا إلى درجة أعلى من النضج، فكلّما أصبحت نظرة الطفل إلى العالم موضوعيّة، يكون قادراً على مراعاة النسب وكلّما اتّجه الطفل إلى التحليل، ازدادت التفاصيل في رسومه[٢].

والطريقة التي يصوّر بها الطفل، هي تعبيرٌ عمّا يفهمه ويفكّر فيه. ففي رسمه لجسمٍ ما، يختار التفاصيل التي تثيره وتشغل فكره ويحاول إبراز فكرته من دون أن يتقيّد بالتفاصيل الموضوعيّة للجسم الذي يرسمه، فيحذف بعض التفاصيل ويبالغ في بعضها الآخر أو يهملها ليجعل من تعبيره مرآةً صادقةً تعكس فكرته.

"والطفل لا يستطيع أن يصوّر ما لا يفهمه، إذ يستطيع أن يرسم دائرة محكمة إذا كان سيضع بداخلها دائرتين صغيرتين يمثّل بهما العينين وخطاً يوضّح به الأنف، في حين أنّه إذا طلب منه أن يرسم دائرة، فإنّه يعاني في رسمها ولا تصل إلى درجة الإحكام[٣]".

ونستنتج من ذلك أنّ الأشياء التي يصعب على الطفل فهمها، يصعب عليه كذلك رسمها.

ويحاول الطفل بين الرابعة والسادسة، إبراز رموزه بدقّة محاولاً أن يضيف على عمله بعض التفاصيل الجديدة التي تتماشى مع نموّه، فيرسم الوجه محدّداً قسماته بشكلٍ عرضي غير دقيق. ورغم ذلك تكون الملامح مألوفة، يبرزها في مكانها بحسب مقدرته ومعرفته لها ولأشكالها. وتجري محاولات لرسم الجهة الجانبيّة للوجه، في ما يغضّ النظر عن مسألة المنظور والظلال ويبدي أهتماماً متزايداً بالتفاصيل الزخرفيّة.

---

١. Howard Gardner, *Gribouillages et dessins d'enfants*, p٥٦-٥٧.

٢. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٥٥.

٣. محمود البسيوني، م. ن.، ص ٥٦.

وتغلب على رسومات الطفل في هذه المرحلة، الخطوط والأشكال شبه الهندسيّة، فالرأس عبارة عن دائرة والأذرع والأرجل عبارة عن خطوطٍ مستقيمةٍ أو منحنيةٍ. وقد يكون الجسم مربّعاً أو مثلّثاً وكذلك الرأس والأيدي والأقدام وبعض التفاصيل الأخرى.

٣. **مرحلة التشخيص** (٦من إلى ٨ سنوات)

يصف لوكيه Luquet[1] هذه المرحلة بـ"الواقعيّة الذهنيّة"، ويقول: "لو أنّ طفلاً كُلّف بأن يرسم حقلاً مزروعاً بالبطاطا، لرسم مستطيلاً مملوءاً بدوائر صغيرة، وهذا لا يدلّ على أن الطفل يجهل ما تعرضه عليه حواسه من بيّنة (النباتات الخضراء فوق الأرض)، مفضّلاً عليها تصوّراً كليّاً ذهنيّاً لحبّات البطاطا داخل التربة"[2].

وهذا يعني أنّ الترابط الأوّل للبطاطا هو عند الطفل الترابط اللمسي، أو مجرّد الترابط البصري المعتاد. لذلك فهو لا يرسم ما يفكّر فيه ولا ما يفترض أنّه يراه فعلاً، بل يرسم العلامة أو الرمز الذي يمثّل استجابته الحسيّة نحو البطاطا.

ويؤكّد بياجيه Piaget، في مناقشته لما ذكره لوكيه، "أنّ معنى الإدراك هو إقامة بناء ذهني، وإذا رسم الطفل الأشياء كما يتصوّرها، فمن المحقّق أن السبب في ذلك هو أنّه لا يستطيع أن يدركها من دون أن يتصوّرها"[3].

ومن أهمّ مميزات هذه المرحلة، استعمال أشكال ثابتة لتمثيل الإنسان وهناك خط الأرض للتعبير عن الفراغ وعن العلاقات بين عناصر الصورة. وتظهر في هذه المرحلة ميزة الشفافيّة، فيصوّر الطفل العناصر التي تختفي في باطن الأرض، فيبيّن جذور الأشجار مثلاً. ويتّجه إلى عدم التقيّد بالأمكنة والأزمنة التي توجد عليها الأشياء، فيعبّر كما لو كان يعرض علينا شريطاً مصوّراً للحوادث بصرف النظر عن أمكنتها وأزمنتها. فيرسم مثلاً، في ركنٍ من الورقة والدته تسقي الأزهار وفي ركنٍ آخر وهي تشتري الخضار أو تحضر الطعام.

ويلجأ الطفل في بعض الأحيان إلى التحريف أو الحذف لبعض الأجزاء في رسمه للإنسان، ويظهر ذلك عندما يحاول مثلاً رسم لاعبي الكرة، فيرسم الذراع طويلة واليد كبيرة لأنّها تقبض على الكرة. عدا ذلك، لايتقيّد الطفل حرفيّاً بالرمز الذي اصطلح عليه حينما يتأثّر انفعاليّاً بخبرة تثيره، وفي هذه الحالة يدخل على الرمز معنىً إضافيّاً. ومن أهمّ القدرات التي ينمّيها الطفل في هذه المرحلة، هو

---

[1]. لوكيه Georges-Henri Luquet، ناقش في كتابه رسومات الأطفال *Le Dessin enfantin* ١٩٢٧، فكرة أنّ الأطفال يبنون بشكلٍ واضحٍ نماذج داخليّة لرسوماتهم وأثرت هذه الفكرة لاحقاً على الكثير من الباحثين في هذا المجال ومن بينهم بياجيه.

[2]. Luquet, *Le dessin enfantin*, p١٢٩.

[3]. هربرت ريد، **التربية عن طريق الفن**، ص١٨٨.

الإبتكار. هذه القدرة تسهم في نموّ الطفل الفكري والإجتماعي والإنفعالي وتزوّده بخبرات لها قيمة تربويّة وتؤدّي به إلى اكتساب المهارة والقدرة على التعبير بدرجةٍ عاليةٍ.

في هذه الفترة، يبدأ الأطفال بتصوير مواقف أكثر تعقيداً من تلك التي صوّرها قبل ذلك، وقد تحتوي الرسومات على أكثر من اثني عشر عنصراً، كما يمكن أن تصوّر علاقة معقّدة بين الأشخاص والمباني والمناظر الطبيعيّة والأشجار والحيوانات، لذلك يمكن ملاحظة بوادر فكرة التكوين الفنّي في أثناء هذه الفترة.

"والطفل الذي يسير في نموّه طبيعيّاً، بإمكانه أن يكيّف عناصر صورته ويوجد علاقة بين بعضها والبعض الآخر ويرتّبها في أوضاع وأحجام تتناسب مع مساحة الصفحة"[١].

وتختلف أنماط التعبير في هذه المرحلة بين طفلٍ وآخر حسب ذاتيّة الطفل من جهة، وحسب نموّه ودقّة ملاحظته من جهةٍ أخرى. فكل طفل يتشبّث بنمطٍ واحدٍ لا يتغيّر لفترة طويلة. ويظهر الإختلاف واضحاً من خلال التمايز أو التباين الذي يقع في رسوم الأطفال ذات الموضوع الواحد والعمر الواحد. وهنا يبرز دور التربية الفنيّة في عمليّة التوجيه وفي مراعاة الفروق الفرديّة، ما يضمن لكل طفل تطوّراً فعّالاً مع المحافظة على استقلاليته الفرديّة وذاتيته.

٤. **مرحلة الرسم الواقعي** (من ٨ إلى ١٠سنوات)

عندما يبدأ الفتيان في رسم المراكب والقطارات والطيّارات وحينما ترسم الفتيات السيّدات وملابسهنّ بعناية ويضعن فيها الكثير من التفاصيل، فهذا يعتبر دليلاً على ترك الأطفال جميعاً لمرحلة التعبير الإبتكاري التلقائي وينتقلون إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيداً.

لم يعد يستعمل التلميذ في هذه المرحلة الرموز لأنّه دخل مرحلة الإحساس بالواقع الذي يعني الحركة والمسافة والضوء والمحيط ومدى الفعالية الموجودة بينه وبين معرفته بهذه الخصائص في تعبيره الفنيّ الخلاّق، فيشتد إحساسه بذاته كشخصيّة إجتماعيّة مستقلّة وتتفاعل علاقته بالجماعة وتقوى.ينتقل الطفل من مرحلة الرسم من الذاكرة والخيال إلى مرحلة الرسم من الطبيعة، بحيث يصبح الطفل أكثر تبصّراً في الأشياء وأكثر دقّة في النقل والتعبير.

وهذه التحوّلات في التعبيرات الفنيّة تعود إلى النموّ عند الطفل ويتّضح ذلك في سيطرة الطفل على تنسيق حركاته. ويصاحب ذلك نضج ووعي بالفروق بين الجنسين، ينعكس في اختيار عناصر الموضوعات المعبّر عنها. فالفتيان يميلون إلى رسم وسائل النقل وأنواع النشاط الرياضي وقصص المغامرات والحيوانات، في حين تميل الفتيات إلى رسم المنازل والزهور والطيور والملابس، ويستمتعن بتصوير هذه العناصر مغمورةً بعواطفهنّ وخيالهنّ.

---

[١]. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٦٧.

يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى رفض النزعات الفرديّة التي يتميّز بها عملهم فيلجأون إلى رسم ما يشاهدونه في المجلاّت والإعلانات والصحف، وهذه الرسومات تخلو من التلقائيّة التي تتميّز بها فنون الأطفال ممّا يؤدّي إلى تراجع الإبداع عندهم.

ومع النضج الجسدي والتحول الإجتماعي، يظهر اتّجاه تحليلي متزايد، فتظهر تحوّلات كثيرة في رسومات الطفل.

ومن مميّزات التعبير في هذه الفترة، إبراز النسب الطبيعيّة واستعمال اللون بحرّية أقل. ويرتبط اللون هنا بالأجسام إلى حدّ كبير وتقل الحريّة التي كان يستعمل بها الطفل اللون في ما مضى. "فالطفل في سن السادسة يلوّن الوجه باللون الأحمر أو الأصفر من دون تردّد، في حين أنّ الطفل في سن العاشرة يحاول جاهداً أن يقلّد لون البشرة، وتظهر بوادر الإهتمام بالمنظور، ويبرز المساحات ويلجأ إلى التظليل البسيط في بعض الأماكن من رسمه ويحاول إظهار الأحجام. أمّا الأشخاص الذين تعوّد الطفل رسمهم من الوجه الأمامي أو الجانبي، صار يجمعهم في عملٍ واحدٍ"[1].

وبما أنّ تعبير الطفل في هذه المرحلة يتركّز حول العناية بمميّزات التفاصيل ، فإنّ العمليّة الإبتكاريّة تكون أكثر تعقيداً ممّا سبق. وقد يحسّ الأطفال أحياناً بخيبة أملٍ إذا وجدوا بأنّ صورهم وتعبيراتهم لا تحقّق أفكارهم وأملهم عمّا ينبغي أن تبدو عليه بالنسبة للطبيعة.

ويفقد الكثير من الأطفال ثقتهم في قدرتهم على التعبير أثناء هذه السنوات حيث يمرّ الإبداع عندهم بفترات من الجفاف.

٥. **مرحلة الغموض** (من ١١إلى ١٣سنة)

وهي المرحلة التي يعبّر عنها بالأزمة الجسدية والنفسية والإجتماعية، فيتعرض التلميذ لتحول في تفكيره واهتماماته وسلوكه الإجتماعي، فهو يسعى للتقرب من الواقع ويحاول رؤية الأشياء وتفسيرها بشيء من التحليل والمنطق.

"كما أنّه يصبح أكثر موضوعيّة سواء في ما يطرحه من أسئلة أو في طريقة تقبّله النقد وممارسته له،الأمر الذي ينعكس في أعماله الفنية التي تجمع في هذه المرحلة بين العواطف السامية والفكر المجرّد"[2]. وتتمثّل في هذه المرحلة مظاهر المغامرة والبطولة والحس الجماعي، وهذا لا يعني اكتمال إدراكه البصري.

وعلى الرغم من انحسار معالم السذاجة والبراءة والعفويّة في تعبيرات الطفل الفنيّة المميزة للمرحلة السابقة، يبقى المنظور في هذه المرحلة غائباً عن أعمال التلاميذ الذين يصوّرون لأشياء

---

[1]. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٧٦- ٧٧.

[2]. عادل قديح وآخرون، **الفنون التشكيليّة (الحلقة الثالثة)**، ص٢٤.

اصطلاحيّاً كما لو نظر إليها من فوق. وهم إذ يتخوّفون من الفراغ، يعمدون إلى ملء المساحات كلّها بتفاصيل شتّى صغيرة ومتداخلة. أمّا الحركة فتبقى جامدة، ومع ذلك، فإنّ الولد في هذه المرحلة يسعى إلى تلمّس الواقع من دون أن يتخلّى عن رؤيته الذاتيّة.

٦. مرحلة المراهقة (من ١٤إلى ١٧- ١٨سنة)

هي مرحلة التدريب والتنسيق، وهنا يقطع التلميذ شوطاً كبيراً في مجال التحوّل والنموّ الفكري. فهو الآن يسعى إلى مجاراة الكبار. وتتميّز ممارسته للفن التشكيلي بالتخلّي عن التفاصيل والجزئيّات الدقيقة والتوجّه نحو محاكاة المرئيّات محاكاة صحيحة نسبيّاً، تتّفق واكتسابه القدرة على تمثيل الأشياء تبعاً لما تمليه قواعد المنظور والإدراك الواعي للعلاقات التي تربطه بالعالم الخارجي وذلك على حساب الإتّجاه الذاتي. "وتتزايد قدرته على إدراك العلاقة القائمة بين الأجسام وتلمّس القياسات والنسب ومسألة الأبعاد، مبدياً استعداداً واضحاً لتنمية المبادرة الذاتيّة وقبوله مبدأ النقد الذاتي وتحمّل المسؤوليّة"[١].

أ- تقسيمات جاكلين روايبه

١. المرحلة التمهيديّة للخربشات Stade Préliminaire du Gribouillage Moteur (من ١ إلى ٣ سنوات)

يتعلّم الطفل خلال هذه المرحلة كيفيّة تحريك القلم ويجد متعة في الخربشات التي تتركها هذه الأداة، هذا من وجهة نظر عاطفيّة.

في المرحلة الفميّة Période du stade oral التي تحثّ الطفل على التلطيخ والخربشة، وفي المرحلة الحركيّة والشرجيّة Période du stade locomoteur et anal التي تدفع الطفل على الرمي والتكسير والتلطيخ، تظهر بعض الخطوط والأشكال التي يلاحظ الطفل أنّ هناك تشابهاً بينها وبين عناصر موجودة في محيطه. ويظهر في نهاية هذه المرحلة رسماً يمثّل الشخصيّة الإنسانيّة، على هيئة رجلٍ ضفدع Bonhomme- têtard، حيث الجسم غائب وتتصل الذراعان والقدمان بالرأس مباشرةً . وتتمثّل العينان والفم والأنف ببعض النقاط أو الخطوط الصغيرة"[٢].

٢. مرحلة الرسم المبعثر Stade du Dessin Eparpillé (من ٣ إلى ٥ سنوات)

الرسم في هذه المرحلة يصبح هادفاً ويمثّل أشكالاً معيّنة كالرجل والمنزل. وغالباً ما تكون هذه الرسومات متشابهة عند جميع الأطفال، وتجمع أمكنة وأزمنة ومواضيع مختلفة. فقد نجد في الرسم

---

١. عادل قديح وآخرون، **الفنون التشكيليّة** (الحلقة الثالثة)، ص٢٤.

٢. Jacqueline Royer, *Que nous dissent les dessins d'enfants?*, p٩٨.

نفسه السمكة والكرسي والحلوى من دون علاقات تربطها ببعضها البعض، موزّعة على صفحة الرسم بطريقة مبعثرة مع غياب لخطّ الأرض.

"وبالإضافة إلى المتعة التي يجنيها الطفل من خلال قيامه بالخربشة في المرحلة السابقة، تضاف حاجة الطفل للتعبير عن عاطفته في هذه المرحلة التي يتّجه الطفل في نهايتها إلى نوع من الإنفعال الإبداعي.

فالعفويّة تظهر في اختياره للأشكال والألوان، فهو يستعمل الكثير منها من دون أن يأخذ في عين الإعتبار أشكال وألوان الأشياء الواقعيّة"[١].

وبسبب العفويّة والأصالة والحرارة في الرسومات التي ينتجها الطفل في نهاية هذه المرحلة، يرى بعض الباحثين أنّ فنّ الأطفال يبلغ ذروته.

٣. **مرحلة الرسم المحصور** Stade du Dessin Localisé (من ٦ إلى ٨ سنوات)

من وجهة نظر علم النفس، هذا سنّ العقل والمنطق. يدخل الطفل إلى المدرسة حيث يتعلّم الكتابة التي تفرض عليه القواعد والأشكال والأبعاد والمسافات والإتّجاهات في الفضاء، فتضاف معرفته الجديدة إلى ما خبره مع فنّ الرسم في المراحل السابقة بشكلٍ عفويّ.

ينتج عن ذلك وحدة في الموضوع، يتحدّد المكان، يظهر إطار للعناصر بالقلم الأسود، يتميّز الجنسان بالملابس وبتسريحات الشعر، لون الوجه يصبح واقعيّاً، تتحسّن النسب في الرسومات.

٤. **مرحلة الرسم المؤقّت** Stade du Dessin Temporalisé (من ٩ إلى ١١ سنة)

تظهر في هذه المرحلة المواضيع المركّبة، ويختلف حجم الأشياء تباعاً لموقعها مع ظهور محاولات للتقيّد بقاعدة المنظور من دون أن تُحترم بشكلٍ كاملٍ. بالنسبة لرسم الإنسان، يصبح العنق موجوداً وتُرسم القدمين حسب وضعيّة الجسد وتوجّهه.

ويمكن أن يزيّن الشعر بطريقةٍ معيّنةٍ، ويتمّ تحديد الأشخاص بحسب عمرهم وليس فقط بحسب جنسهم، ويتضمّن اللباس تفصيلات عديدة.

٥. **المرحلة النقديّة** Stade Critique (من ١٢ إلى ١٣ سنة)

"عند الدنوّ من مرحلة البلوغ، يحافظ بعض الأطفال على انجذابهم إلى فنّ الرسم، البعض الآخر يتّجه نحو المراجع المتخصصة لتحسين أعمالهم ويقومون بالبحث عن تقنيّات الرسم، فتحلّ الرسوم المتحركة مكان الرسومات العفويّة والتلقائيّة. ويتوجّه الصبية نحو التعبير عن المشاهد الفكاهية في

---

١. Jacqueline Royer; *Que nous dissent les dessins d'enfants?*, p٦٣.

حين تميل الفتيات إلى إبراز بعض الجمالية المتكلّفة والتقليديّة، التي تكون في بعض الحالات مؤثّرة"[١].

وفي النهاية، هناك خصائص عامّة تميّز رسومات الأطفال عن رسوم الراشدين، ظلّت حتى أوائل الربع الأخير من القرن التاسع عشر، تعتبر أخطاءً نظراً لكونها لا تتّفق والمظاهر البصريّة للأشياء مثلما هي عليه في الطبيعة ولا تقوم على القواعد الأكاديميّة كقواعد المنظور والظل والنور والنسب الطبيعيّة.

ونرى أنّه من الحري بنا أن نتناول خصائص رسومات الأطفال لأنّها على صلةٍ وثيقةٍ بطبيعة بحثنا.

رابعاً: خصائص رسومات الأطفال

بحسب لوكيه، نجد هذه الخصائص في طور الواقعيّة العقليّة le réalisme intellectuel، أي قبل سن السابعة، حيث تتأثّر رسوم الطفل بذاتيته وخياله وخبراته السيكولوجيّة وبمعرفته عن الأشياء أكثر ممّا تتأثّر بما يراه. "وحسب Lowenfeld، فإنّ هذه الخصائص تميّز مرحلة الإيجاز الشكلي Chématique (٧إلى ٩سنوات) كما ذهب كل من جيتسكل وهورويتز Gaitskell Hurwitz، إلى انّها تظهر في مرحلة الرموز Symboles، من الصف الأوّل حتى الثالث الإبتدائي"[1].

ويرى آخرون أنّ هذه الخصائص ربّما تظهر في مراحل عمريّة مبكرة لدى بعض الأطفال وتبقى ملازمة لرسومات بعضهم في مراحل عمريّة أكثر تقدّماً، ويعود السبب في ذلك إلى الفروقات الفرديّة في الإستعدادات العقليّة والإدراكيّة والحسيّة الحركيّة وإلى المتغيّرات البيئيّة والإجتماعيّة والأسريّة المؤثّرة في نموّ قدرات الطفل التعبيريّة والإبداعيّة.

أ- خط الأرض

وهو عبارة عن خط إفقي أو مائل، يرسمه الطفل عادةً في أسفل الصفحة ليربط بواسطته عناصر رسمته حتى لا تبقى معلّقة في الفراغ. في الغالب يظهر هذا الخط عند الأطفال في السادسة من عمرهم.

وبالنسبة للطفل، يعتبر خط الأرض أساساً يقوم عليه كل النشاط الإنساني، "فالأشخاص والأشجار والزهور والمباني والحيوانات تنظّم داخل الصفحة فوق خط الأرض وفي أعلى الصفحة توضع السماء بخط أفقي آخر أو بمساحة ملوّنة، يرسم الطفل بين السماء وخط الأرض الطيور والطائرات"[٢].

وقد يخصّص الطفل خطاً للأشكال جميعاً، أو خطاً لكل واحدٍ منها. وأحياناً يكون خط الأرض وهميّاً،

---

[١]. Jacqueline Royer، م. ن.، ص٦٧.

[٢]. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص١.

بحيث يضع الأطفال عناصر رسوماتهم، كالأشخاص مثلاً، بشكلٍ متراص يوحي بأنّ هناك خطاً للأرض. ويقابل خط الأرض ما يسمّى بخط الأفق Sky Line ، وهو عبارة عن خط أفقيّ، يظهر في الجزء العلوي من الرسم وترتبط به رموز معيّنة كالنجوم والشمس والسحب والغيوم.

"ويرجع بعض الباحثين سبب ظهور خط الأرض إلى الخبرات الحسّية التي اكتسبها الطفل وإلى إدراكه للعلاقة بين الأفقي والعمودي"[1].

ونستنتج من هذا، أن الطفل يعتمد في تعبيره الفنّي على الحقائق الذهنيّة دون المرئيّة منها وإلاّ كان تعبيره عن الأرض يتمثّل في مساحات تترك عليها العناصر بدلاً من خطوط ترتكز عليها.

وكلّما اقترب الطفل من المرحلة التالية، أي إلى فكرة المنظور، فإنّ السماء تقترب من الأرض وينتقل خط الارض تدريجيّاً إلى الوراء ليصبح خط الأفق.

ب- الشفافية

يقصد بالشفافيّة، إظهار الطفل ما بداخل الأشكال المرسومة، ويطلق على هذه الرسومات أشعّة X وهي تدلّ على مدى حرص الطفل على تضمين رسوماته الحقائق التي يدركها عن الأشياء في الواقع المرئي. "فهو يرسم مفهومه وخبرته عن المنزل ليس كشكل مكعّب فحسب وإنّما كمأوى يعيش بداخله مجموعة من الأفراد يستعملون الأدوات والأثاث. وعندما يعبّر عن سيّارة، فإنّه يكشف عمّا في داخلها من مقود وسائق وركّاب ومقاعد"[2].

ويفسّر الباحثون هذه الظاهرة بأنّ الطفل لا يدرك أنّه لا يمكن رؤية الشيء من الداخل بينما يقف هو خارجه مفصولاً عنه بحاجز سميك، ممّا يدلّ على أنّ الطفل يرسم وظيفة الشيء وليس مظهره الخارجي.

ويؤكّد لونفيلد، في كتابه طفلك وفنّه، أنّ العبرة في الشفافيّة هي مدى الأهميّة الشعوريّة لما يرسمه الطفل. "فإذا كان داخل الشيء يبلغ في أهميّته العاطفيّة ما هو خارجه، فإنّ الأطفال يعبّرون عنه بوضوح، أمّا إذا كان المهم هو الجزء الخارجي، فإنّهم يركّزون عليه، أمّا إذا كان الجزء الداخلي له معنى بالنسبة لهم فإنّ رسوماتهم ستشمل هذا الداخل بالتأكيد"[3].وقد أجرى التربوي كلارك (Arthur B. Clark) ، في العام ١٨٦٩، تجربة حول مسألة الشفافية في رسومات الأطفال. "فطلب من بعض الأطفال رسم تفاحةً غُرس فيها دبوس، واستنتج أنّه نادراً ما يحترم الأطفال، قبل السابعة أو الثامنة، مبادئ المنظور التي يجب أن يخترق الدبوس، من خلالها التفاحة من جهة ويخرج من الثانية.

---

[1]. محمود البسيوني، **طرق تعليم الفنون**، ص٦٥.

[2]. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص٥.

[3]. أكرم قانصو ويولاند نوفل، م. ن.، ص٥.

عوضاً عن ذلك كانوا يرسمون قرصاً مسطّحاً مع خط يقطعه من جهةٍ إلى أخرى، لتبدو التفاحة كأنّها شفّافة"[1]. وسنعيد التجربة لاحقاً، في دراستنا الميدانيّة لندرس هذه الظاهرة في رسومات الأطفال الذين يمثّلون عيّنة دراستنا.

ج- الحذف والمبالغة

تبدو خاصيّة المبالغة في عدم التناسب بين الأجزاء المكوّنة للشكل الواحد في الرسم أو بين أكثر من شكل، حيث يعطي الطفل أهميّة خاصّة لجزء ما لا يعطيه للأجزاء الأخرى وذلك بتكبيره أو تصغيره تبعاً لأهميّته في الموقف المعبّر عنه.

فمثلاً، إذا طلب من الطفل التعبير عن إنسان يجري أو يقفز، نراه يبالغ في رسم أرجله، بينما بقيّة أجزاء الجسم قد يحذفها أو يرسمها بحجمٍ صغيرٍ. ولو طلب منه رسم إنسان يأكل ويشرب، تكون الأيدي والوجه هي الأجزاء المبالغ في حجمها، بينما الأرجل هي الأجزاء المبالغ في صغرها. "وترتبط المبالغة والحذف في رسومات الأطفال بمدى إدراكه لمنفعة الأجزاء والأشكال التي يحذفها أو يبالغ فيها"[2].

عندما يرسم الطفل عائلة، فإنّ الأحجام التي يرسم بها أعضاء الأسرة تعكس إلى حدٍ كبيرٍ مكانة كل فردٍ من أفرادها وأهميّته متأثّراً بعلاقاته وخبراته. فالمبالغة بحجم الأب وتكبيره أو وضعه في وسط الصورة، والعناية بتفاصيله وهيئته وإعطائه قدراً أكبر من الإهتمام عن بقيّة الأشخاص تعكس أهميّته لدى الطفل ومكانته الكبيرة في الأسرة.

"كما أنّ رسم الطفل لأحد إخوته الأصغر منه، في حجم مماثل لحجمه أو أكبر منه قد يكون مؤشّراً على شعوره القويّ بمنافسته أو مزاحمته، لذلك يكون إهماله أو حذفه من الرسم تعبيراً عن رفضه"[3].

ونشير إلى أنّ عدم اكتمال أجزاء الشكل المرسوم لا يفسّر بالضرورة إنّه حذف مقصود، فالطفل في مراحل عمره المبكرة قد لا يتسنّى له إكمال معظم أشكاله المرسومة، وذلك لعدم نضوجه العضلي والحركي والعقلي.

وتكبير حجم جزء، ليس المظهر الوحيد لخاصيّة المبالغة في رسم الطفل، فقد نستدلّ على الأهميّة من خلال العناية الفائقة التي يوليها الطفل للخطوط والتفصيلات وتخصيص الرسم بألوان مميّزة لبعض الأجزاء دون الأخرى.

---

١. Howard Gardner, *Gribouillages et dessins d'enfants* , p٦٨.

٢. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص٤.

٣. أكرم قانصو ويولاند نوفل، م. ن.، ص٧.

د- التسطيح

من المظاهر الملحوظة في رسومات الأطفال، رغبتهم في تسطيح أشكالهم وعدم تعبيرهم عن البعد الثالث. كما أنّ أشكالهم لا تحجب عناصرها البعض الآخر، والطفل إنّما يقوم بذلك لرغبته في إبراز كل ما يعرفه عن الشيء الذي يعبّر عنه، لا ما يراه منه. فيرسم الأشياء كما لو كان يراها من زوايا متعدّدة في آنٍ واحدٍ، مثلاً، عندما يرسم منزلاً، يوضّح جوانبه الأربعة بنفس القدر من الأهميّة دون أن يحجب الأجزاء الخلفيّة، فتأتي رسوماته مسطّحة خالية من الأبعاد، وعندما يرسم وجهاً، نراه قد يعبّر عن المظهر الجانبي والأمامي معاً.

ه- الجمع بين الرسم والكتابة

كثيراً ما يجمع الأطفال في رسوماتهم بين الرسم والكتابة، كأن يكتبوا أسماء الأشخاص الموجودين في الرسم، أو يفصحون بالكتابة عن مضمون الأحداث والوقائع وما يتم تبادله من محادثات في الموضوعات التي يرسمونها.وتبدأ ظاهرة الجمع بين اللغتين الشكليّة واللفظيّة في الرسم مع بدء تعلّم الطفل الكتابة وإدراك وظيفتها في نقل المعاني وعمليّة التواصل مع الآخرين.

وهذه الظاهرة طبيعيّة في رسومات الأطفال، إذ أنّ الرسم هو في الأساس لغة تعبير أكثر من كونه وسيلة لخلق شيء جميل.

و- الحركة

نشاهد الحركة في رسومات الأطفال منذ بداية مرحلة الخربشة حتى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. فرسم الإنسان الواقف يختلف عنه وهو يمشي أو يجري، والشجرة التي تكتسي بأوراق خضراء، تظهر ساكنة إذا كان الهواء كذلك، فإذا اشتدّت العاصفة تحرّكت فروع الشجرة وأوراقها في اتجاه الرياح.

ز- الإنحناء

كما ذكرنا سابقاً، يرسم الطفل الأشياء بصورة منظّمة على خط أفقي يعني الأرض. ولو أراد أن يرسم خطاً عمودياً، تظل القاعدة منحدرة وتشكّل زاوية ٩٠ درجة. فالطفل يرسم البيوت والأشجار على طول طريق منحدرة، وبالرغم من ذلك تبقى دائماً على شكل عمودي نسبةً للقاعدة. لهذا السبب تظهر الأبنية التي يرسمها مائلة في اتجاه معيّن.

ح- التكرار

يظهر عادةً في رسومات الأطفال عندما يكتشفون طريقة ما لرسم شجرة أو زهرة أو حيوان ما، فيكرّرون رسمها بطريقة أوتوماتيكيّة من دون أن يغيّروا فيها شيئاً، فتصبح هذه الأشكال رسوماً اصطلاحيّة يستعملها الطفل عدّة مرّات في الرسم الواحد.

ط- الجمع بين الأمكنة والأزمنة المختلفة في حيّزٍ واحدٍ

"ومن اتّجاهات الطفل، أنّه لا يتقيّد بالأمكنة والزمنة التي توجد عليها الأشياء، فيعبّر كما لو كان يعرض علينا شريطاً سينمائيّاً للأحداث، بصرف النظر عن أمكنتها وأزمنتها"[1]. فمثلاً، عندما يرسم موضوع الإحتفال بعيد الأم، نجد أن تعبيره يشمل خطوات الإحتفال من البداية إلى النهاية دون التقيّد بأمكنة الحوادث وأزمنتها المختلفة، فيرسم نفسه في ركنٍ من الورقة وهو يذهب لشراء هدية العيد، وإلى جوارها مشهد آخر يحدّثنا فيه عن تقديمه الهديّة لأمّه، ومشهدٌ ثالثٌ لاحتفال المدرسة بعيد الأم...إلخ

ي- الألوان

إنّ لاختيار اللون معنىً نفسياً لا نزاع فيه، بيد أنّ تفسير النتائج يجب أن يكون متّفقاً مع سنّ الطفل. فإذا أخذنا نموّ الطفل بعين الإعتبار، نلاحظ وجود توازن بين دور اللون ودور الإنفعاليّة. فالأطفال الصغار يظهرون بحكم اندفاعهم، اهتماماً فائقاً باللون يسبق اهتمامهم بالشكل، ويضعف هذا الإهتمام بالنسبة للشكل كلّما تقدّم الطفل في العمر.

وقد يظلّ الطفل حقبةً لا بأس فيها، لا يهتمّ بالعلاقات بين ألوان الرسوم وبين الأشياء كما هي في الواقع، بل إنّ سعادته تقتصر على استعمال الألوان بحدّ ذاتها.

فقبل الرابعة من عمره، يستعمل الطفل ألواناً لا تمتّ للواقع بصلة وهو تعامل عفوي ينتج عن التلقائيّة في استخدام اللون وعن الإغراءات المتفاوتة للألوان. فالإنسان يمكن أن يكون عنده لونه أحمر أو أصفرأو أزرق والشمس حمراء، ممّا يعني ان اللون عنده مرتبط بحاجاته النفسيّة. أمّا في عمر السابعة والثامنة فيصبح اللون عنده حقيقة وله علاقة بالمادة بعد أن كان عبارة عن إنجذاب عاطفي.

وكلّما مرّت الأيّام، يكتشف الطفل عدداً أكبر من العلاقات. يكتشف أنّ السماء زرقاء والسطح بلون القرميد وأوراق الشجر خضراء. وخلال هذه الفترة يسعد الطفل باكتشافه ويودّ لو تأكّد من صحته.

ففي كل مرّةٍ يرسم فيها السماء يلوّنها باللون الأزرق، كما يرسم السطح باللون الحمر حتى لو رأى سطحاً رمادياً في الواقع. فاللون بالنسبة إليه خاصّة من خصائص الشيء. ولن يبرح الطفل يلوّن الحقل باللون الأخضر حتى ولو كان مصفراً وذلك لأنّه رآه أخضراً في المرة الأولى التي شاهده فيها فرسخ ذلك في ذهنه. فلا يعود الإحساس باللون نابعاً من عاطفته وإحساسه في تصوّر الأشياء، بل بوعي تام لما يجري حوله.

---

[1]. رأفت بشناق، **سيكولوجيا الأطفال**، ص٢٦٨.

الخاتمة

وفي ختام هذا الفصل، يتّضح لنا أنّ دراسة فنون الأطفال ليست قديمة العهد، والسبب في ذلك يرجع إلى ما كانت عليه النظرة السائدة بالنسبة للطفل، إذ كان ينظر إليه على أنّه رجل صغير لم يقوَ عوده بعد. وأسفرت الدراسات الحديثة عن بعض الحقائق المتعلّقة بسيكولوجيا الطفل ورسوماته. فالطفل في سنواته الأولى، يرسم ما يعرفه لا ما يراه ويبالغ في أجزاء رسومه تبعاً لانفعالاته المختلفة، وكلّما كبر، ازدادت قدراته في إدراك النسب بين الأشياء وموضعها بالنسبة لبعضها البعض.

يكون رسم الطفل في البداية، حباً بالخربشة التي تعني حركة ليد تركت على الصفحة آثاراً مرئيّةً لم تكن موجودة من قبل ولم يكن الطفل يريد بها شيئاً معيّناً، إنّها نتيجة تعبير عفوي صدر عن نشاط حركي عضلي. ينتقل الطفل في مرحلةٍ لاحقة إلى محاولة التعبير بطريقة واقعيّة ولكن ينقصه الإنتباه ممّا يؤدّي به إلى الفشل. بعد ذلك يتكوّن لديه مدرك شكلي لمدرك عقلي ويرغب الطفل هنا التعبير عن فكرته بوضوح. لهذا السبب نراه يرسم كل شيء يعرفه بالرغم من أنّه لا يرى التفاصيل.

والرسم بالنسبة للطفل لغة رمزيّة يعبّر من خلالها عن قدراته وانفعالاته، وعمله الفنّي ليس تسجيلاً للحقائق الواقعيّة بقدر ما هو نوع من التعبير عنها. لذلك علينا أن نرى أعمال أطفالنا من وجهة نظرهم لا من وجهة نظرنا نحن الراشدين.

وبالرغم من وجود مراحل نموّ متدرّجة لرسوم الأطفال، إلاّ أنّه يمكن القول بوجود خصائص عامّة تميّز رسومات الأطفال، عن رسوم الراشدين، سنتعمّق أكثر في دراستها في الفصول الآتية.

الفصل الثاني

فن الرسم في حركة الطفل الذاتيّة وواقعه في لبنان

تمهيد

تعتبر رسومات الأطفال مفاتيح للنمو في جميع مظاهره الجسديّة والفكريّة والوجدانيّة والإجتماعيّة والنفسيّة، وهناك عدّة عوامل تلعب دورها في ظهور فن الرسم عند الأطفال، من هذه العوامل ما هو ذاتي، يتعلّق بالطفل وبتكوينه الفيزيولوجي وبعواطفه وميوله وأحاسيسه، بالإضافة إلى عوامل أخرى خارجيّة لها أثر في تنشئة الطفل وتربيته فنيّاً.

فطبيعة التكوين الثقافي للمجتمع تؤثّر في استعدادات الطفل للتفكير الإبداعي والتعبير الفنّي، كما أنّ تنوّع المظاهر الماديّة والأنشطة والأحداث اليوميّة وأسلوب الحياة والمثيرات البصريّة التي يتعرّض لها الطفل ويتفاعل معها، كل ذلك بالإضافة إلى فرص التعلّم والتدريب والتثقيف التي يعيش الطفل في إطارها تعمل على استثارة ملكة الإبداع وتفتح طاقات الخيال التي من خلالها تتكوّن شخصيته الإبداعيّة المتميّزة.

وقبل أن نبحث في دور هذه العوامل مجتمعةً وعلاقاتها وانعكاساتها في فنون الأطفال، من الحري بنا أن نبحث في خصائص نموّ الطفل في السابعة من عمره بشكلٍ عامٍ والطفل اللبناني بشكلٍ خاصٍ، الذي هو موضوع بحثنا.

أوّلاً: خصائص نموّ الطفل في الصفّ الثاني الأساسيّ

يأخذ علم نفس الطفل مكانة كبيرة في العلوم الإنسانيّة بفضل الأبحاث المتنوّعة التي تعدّ سنوياً بالمئات بحيث أصبحنا نتحدّث في الوقت الحاضر عن علوم الطفل النفسانيّة. وهذه الرغبة في مثل هذه الأبحاث، تعود لكون الطفولة تمثّل في حياة الإنسان، المرحلة التربويّة المثاليّة. لذا كانت رغبتنا قويّة لمعرفة الطفل في السابعة من عمره، بغية تربيته فنيّاً، بصورةٍ أفضل.

"فالطفل في هذه المرحلة العمرية، يمرّ بمرحلةٍ من النموّ النفسي والمعرفي والإجتماعي، وتتكوّن لديه مفاهيم محددة عن البيئة والإنسان ويعمل على تنظيم ما تعلّمه سابقاً"[1].

فهو يعرف مكان ألعابه وثيابه ويعرف ما يحيط بمنزله من محلاّت ويتقبّل عالم المدرسة ويحاول أن يكون في علاقة مباشرة بالواقع. ففي هذه السن يميل الطفل إلى الإستقرار الإنفعالي والضبط وتختفي مظاهر الإنفعالات القويّة والعناد الشائعة في الطفولة المبكرة. وهو سن "اللماذا؟"

---

[1]. مريم سليم، علم النفس التربوي، ص٩٣.

"وكيف يمشي هذا الشيء؟" و"لماذا نستعمل هذا؟"[1]. وهو الآن يمتلك حوالي ألفي كلمة بإمكانه أن يتلفظ بها بصورة صحيحة.

والطفل الذي ندرسه الآن يكون قد تحرّر مبدئياً من الأزمة الأوديبيّة[2] ليتّجه نحو الآخرين، ويدخل في مرحلة يطلق عليها فرويد عبارة **الكمون** (Latence) نظراً لخمود الدوافع الجنسيّة والعدوانيّة ويصبح الولد قادراً على الربط بين الأشياء والتحليل وتفسير الواقع.

"ويطلق ڤالون (Wallon) على هذا النشاط الذهني عبارة **الضبط الذاتي** (Self- discipline)، وهو يربط ذلك بنموّ المراكز العصبيّة المختصّة بعمليّات الصدّ والتمايز والتي تسمح بتحقيق التلاؤم الحركي- الإدراكي والعقلي.

ويصبح التعاون والإنتماء إلى العصبة (رفاق اللعب) أمرين ضروريين يتخطّيان من حيث أهميّتهما وطبيعتهما ونظامهما العصبة العائليّة. هناك تماهي بالعصبة (إنتماء، تعاون، حماس، قبول، دفاع عنها) وردّات فعل إزاء أفرادها أو إزاء العُصب أو الزُمر الأخرى (تنافس، نزاع، تعاون أو حذر)"[3].

ويلتقي بياجيه مع ڤالون في موضوع التعاون الذي تمتاز به هذه المرحلة. غير أنّه من وجهة نظر بياجيه، يُعتبر هذا التعاون نتيجةً حتميّةً للتطور الذهني الحاصل في هذه المرحلة التي يصفها بأنّها مرحلة التفكير المنطقي المحسوس والعمليّات الذهنيّة المتبادلة.

"فالتعاون بحسب بياجيه، يحرّر الطفل من الأنويّة (Egocentrisme) والضغوط الإجتماعيّة المفروضة عليه ليتّجه إلى بناء ذاته واستقلاليّته"[4]. فالتبادل الحاصل في العمليّات الذهنيّة، هو الذي يدفع إلى التعاون والتبادل لأنّ العمليّات الذهنيّة تقوم على هذا المبدأ. وبهذا الصدد يعتقد بياجيه أنّ العمليّات الذهنيّة والتعاون الخارجي ليسا سوى مظهرين متكاملين لمجموعة واحدة، لأنّ توازن أحدهما يتوقّف على توازن الآخر.

"ويتّصف الطفل في هذه المرحلة بأنّه نشيط ولا يتعب ولديه رغبةً عاليةً في الحركة الدائمة، ويرجع ذلك إلى نضج عضلاته. فنجد أنّ لدى الأطفال في السابعة من العمر، قدرة على التحكّم بالقلم ورسم الأشكال المختلفة والعزف على الآلات الموسيقيّة التي تتطلّب مهارة وسيطرة على عضلات الأصابع. ويمكن أن نلاحظ في هذه المرحلة بروز الفروق بين الجنسين، حيث يتفوّق الصبيان

---

[1]. مريم سليم، **علم نفس النمو**، ص٣١٥.

[2]. يعتقد فرويد بأنّ المرحلة الأوديبيّة هي مرحلة من انموّ النفسي- الجنسي، تمتد من ٣ إلى ٧ سنوات، حيث يتّجه الصبي نحو أمّه في علاقةٍ مشحونةٍ بالليبيدو أو اللذة وينظر إلى أبيه كخصم له. وهذه العلاقة يجب أن تكون، حسب فرويد، ذا طابع جنسي. واستمدّ فرويد هذه الفكرة من الميتولوجيا اليونانيّة، (أسطورة الملك أوديب)، وتقول الأسطورة بأنّ أحد الكهنة قد تنبّأ إلى كل من لايوس (ملك طيبة) وإلى زوجته (جوكاست)، بأنّه سيولد لهما صبي يقتل أباه ويتزوّج أمّه.

[3]. غسّان يعقوب، **أطفال الحرب في لبنان**، ص٤٥.

[4]. غسّان يعقوب، م.ن.، ص٤٦.

بالأنشطة التي تتطلّب عمل العضلات الكبيرة وتتفوّق البنات في الأنشطة التي تتطلّب عمل العضلات الصغيرة"[1].

ومن المعلوم أنّ التماهي (Identification) يلعب دوراً مهمّاً في بناء الشخصيّة عند الطفل في السابعة من عمره وهو مظهر من مظاهر النموّ الإجتماعي عنده. فالطفل قد يتماهى بأبيه وأمّه ويتأثّر بردّات الفعل عندهما وبكيفيّة تصرّفهما ومواجهتهما للأحداث وقد يلجأ إلى اختراع نماذج يتماهى بها وقد يكون أحدها الرفاق أو المعلّمين. وهذا التماهي لا ينحصر فقط في بعض الأفعال السطحيّة، كما هو الحال مع التقليد (Imitation)، بل يتعدّاه إلى تناول الشخصيّة برمّتها بحيث يطرأ عليها التحوّل الداخلي. وهذه الآلية هي التي تساعد الطفل على بناء ذاته وهويّته. "ويعتبر إريكسون (Erikson، ١٩٥٩) أنّ هذه المرحلة تعتبر حاسمة في نموّ شخصيّة الطفل. فالأطفال يكتسبون مهارات إجتماعيّة ومعرفيّة مهمّة والمشكلة المطروحة هنا، هي المثابرة والإنجاز في مقابل الدونية[2] أو الشعور بالنقص. ويطبّق الأطفال بأنفسهم ما يقودهم إلى تعلّم المهارات، فإذا استجاب الوالدان لذلك بسلبيّة، عندئذٍ يتحوّل إحساس الطفل من الجدّ إلى الشعور بالدونيّة"[3].

ونستطيع القول إنّ النموّ الحاصل عند الطفل في السابعة من عمره، أكان ذلك من الناحية الذهنيّة أو الإجتماعيّة، يشكّل حدثاً سوسيولوجيّاً وسيكولوجيّاً، لأنّ الطفل يكون قد أصبح قادراً على إدراك العالم الخارجي. فهويتابع الأحداث السياسيّة ويصغي إلى الإذاعات ويشاهد التلفزيون ويستمع إلى أحاديث الكبار.

ثانياً: العوامل المؤثّرة في فن الرسم عند الأطفال

هناك عدّة عوامل تلعب دورها في ظهور فن الرسم عند الأطفال وتحدّد طابعه وتصبغه بصبغته الخاصّة، من هذه العوامل ما هو ذاتي، ينبع من ذات الطفل نتيجةً لتنوّع عواطفه وميوله وأحاسيسه وكذلك نتيجةً لتكوينه الفيزيولوجي والعوامل الوراثيّة التي تولد معه، فتميّزه عن غيره. "وهناك عوامل خارجيّة بيئيّة تلعب دورها وتترك أثرها الفعّال في تنشئة الطفل وتربيته الفنيّة، هذه العوامل البيئيّة المتنوّعة منها العائليّة والمدرسيّة والمجتمعيّة والطبيعيّة"[4].

وسنبحث فيما يأتي في دور هذه العوامل وعلاقاتها فيما بينها وانعكاساتها في فنون الأطفال.

---

[1]. مريم سليم، **علم النفس التربوي**، ص٩٥.

[2]. ينشأ مركب الدونيّة Complexe d'Inferiorité عندما يشعر الشخص بأنّه دون غيره قدراً أو شأناً، وبأنّه عاجز عن تحقيق النجاح في أي مجالٍ من الحياة. وهذا النقص قد يكون ذا مصدر جسدي أو معنوي.

[3]. مريم سليم، م. س. ، ص١٠٥.

[4]. محمد حجازي، **مادّة الرسم وتأثيرها في الإعداد التربوي في المرحلة الإبتدائيّة** ، ص٤٧.

أ- العوامل الذاتيّة والجندر

إنّ التطوّر المعرفي لدى الطفل يمرّ بعدّة مراحل متناسقة ومترابطة بحيث تكمّل كل مرحلة تلك التي تليها. وترتبط رسومات الأطفال، في تكوينها ومحتوياتها، بطبيعة المرحلة المعرفيّة التي يمرّ بها الطفل. "وتتأثّر رسومات الأطفال بالتطوّر المعرفي الذي يحدث في الدماغ، ما يؤثّر عليها بشكلٍ مباشر"[1]. ولو راقبنا رسومات الأطفال عن كثب، للاحظنا ما يعتريها من فروقات فنيّة على المستوى الفردي، لأنّ الظروف والعوامل المؤثّرة في النموّ تختلف في كل حالة باختلاف الأهل وثقافتهم وباختلاف المدارس وإمكانياتها والوسائل والخامات وتعدّدها. وللفروق الفرديّة بين الأطفال أثرٌ كبيرٌ في تنوّع أعمالهم ورسوماتهم، بحيث يمكننا أن نجد طفلين يعيشان في العائلة نفسها، يقدّمان أعمالاً مختلفةً رغم وجودهم في بيئة واحدة وظروف معيشيّة واحدة وذلك يرجع إلى ذاتيّة كل طفل وتركيبته النفسيّة والعصبيّة والجسميّة، كما يختلف الأطفال في قدرتهم على استرجاع الصور الذهنيّة البصريّة، ما ينعكس على تعبيراتهم الفنيّة.

وهناك فروقات في أنماط التعبير الفنّي عند الأطفال، وقد أوضح لونفيلد ذلك في معرض تناوله لمراحل نموّ التعبير الفنّي عند الأطفال، مشيراً إلى أنّ هناك نمطين مختلفين للتعبير هما: **النمط البصري والنمط الحسّي**.

- يعتمد أصحاب **النمط البصري**، في تعرّفهم على البيئة الخارجيّة وفي إدراكهم للمثيرات وتمثيلهم للمرئيّات، على ملا حظتهم البصريّة، بادئين بالهيئة العامة للشيء ثمّ التفاصيل، كما يعتمدون على التحليل الموضوعي للمثيرات التي يستقبلونها عن طريق حاسة البصر، كتحليل بنية الأشكال ومظاهرها الخارجيّة وتفاصيلها وملاحظة ما يطرأعليها من تغيّرات نتيجة اختلاف زوايا الرؤية والضوء والمسافة واللون.

ونظراً لكون أصحاب هذا النمط يبحثون عن الخبرة في العالم الخارجي أكثر ممّا يبحثون عنها في داخل أنفسهم، فهم يرسمون كما يرون، مثل آلة التصوير الفوتوغرافي، حيث يهتمّون بتسجيل كل ما له صلة بالتمثيل البصري للمرئيّات كالنسب الصحيحة، والإيحاء بالعمق وإظهار التفاصيل والعلاقات بين الأشياء كما تبدو عليه في البيئة المرئيّة.

- أمّا أصحاب **النمط الحسّي**، فهم يتعرّفون على الأشياء في العالم الخارجي من خلال اعتمادهم على عواطفهم ومشاعرهم، وهم يهتمّون بعرض عالمهم الداخلي وإسقاط إحساساتهم في الفراغ المحيط بهم، إنّما يتحدّد حجمها وفقاً لقيمتها الإنفعاليّة بالنسبة لهم.

---

[1]. نبيل عبد الهادي ، **الوضع التربوي الإجتماعي الأسري وأثره في موضوعات رسوم الأطفال**، ص٩٨.

كما ينعكس مستوى الطفل من حيث الذكاء على تعبيره الفنّي، الأمر الذي يمكّنه من إدراك العلاقات والتكيّف مع البيئة والتفكير المجرّد واستعمال المفاهيم والرموز.

ومن الجدير ذكره هنا، أنّ الذكاء ليس شرطاً ضرورياً للإبداع، بل هناك الكثير من العادات الذهنيّة والسمات، التي تلعب الأسرة والمدرسة دوراً أساسيّاً في تكوينها.

كذلك للذوق الفنّي أثره في هذا المجال، ويختلف نموّ الذوق الفنّي والحسّ الجمالي بين شخصٍ وآخر منذ الطفولة وذلك حسب ذاتيّة كل إنسان.

"ويمكن تربية الذوق وتنميته من خلال الإندماج المباشر في الخبرات التشكيليّة كما قد يتحدّد بطريقٍ غير مباشرٍ نتيجة التفاعل المستمر مع بيئةٍ اشتهرت بحسن ذوقها ورقي مستواها الجمالي"[١].

واستخلص العديد من الباحثين أنّ هناك فروقات في أسلوب الرسم بين الفتيات والصبية بالرغم من أنّ الرسومات الأولى تظهر عند الجنسين في العمر ذاته.

وبصورة عامّة، هناك نضجٌ ما لدى الفتيات على مستوى الرسومات بالمقارنة مع الصبية، حيث يصل هذا الفارق إلى حوالي السنتين كمعدّل وسطي كما تشير عالمة النفس جاكلين روابيه Jacqueline Royer في دراستها التي "أجرتها على رسم الرجل"[٢].

ووبحسب روابيه أيضاً، "هذا الفارق في سبك اللوحة يزداد ما بين سن الرابعة إلى السابعة أو الثامنة لمصلحة الفتيات ثمّ يبدأ بالتقلّص بعد ذلك. تكون رسومات الفتيات، بصورة عامّة أكثر تفصيلاً وتلويناً وجماليّة من رسومات الصبية، ويعزى ذلك لكونهنّ أكثر اجتهاداً"[٣].

يمتاز الصبية بالتعبير عن مشاهد الحرب والصيد والأعمال المهنية والنشاطات الرياضيّة، وهم يرسمون السيّارات والمراكب والطائرات والأسلحة والمركبات الفضائيّة والحيوانات المفترسة أو الغريبة كالديناصورات، وعند المراهقة يتّجهون نحو الرسم الهزلي بغية السخرية من الراشدين.

أمّا الفتيات فتفضّلن رسم المناظر الطبيعيّة والأزهار والحيوانات الأليفة كالحصان والهرة والكلب والمناظر الريفيّة والمشاهد العائليّة وخاصّة حكايات الساحرة والأميرة والشخصيّات المسحورة.

ومنذ سن الثالثة أو الرابعة، يكون التخطيط عند الصبية مزوّى (ذو زوايا) ومستقيماً وموجّهاً أكثر منه عند الفتيات، لكن أقل ضبطاً من تخطيط الفتيات الذي يكون أكثر نعومةً وانسياباً وخفّة وهي مميّزات تنطبق عليهن في كل الأعمار.

---

[١]. محمد حجازي، **مادّة الرسم وتأثيرها في الإعداد التربوي في المرحلة الإبتدائيّة** ، ص٥١.

[٢]. Jacqueline Royer, *Que nous disent les dessins d'enfants?*, P١٠٦.

[٣]. Jacqueline Royer، م. ن.، ص ١٠٦.

وبالنسبة للألوان، يكون الصبية السبّاقون إلى استعمال القلم الأسود لتخطيط رسوماتهم، وهم يبتعدون عن استعمال الألوان المتعدّدة خاصة مع العمر المتقدّم، وعندما يستعملونها، تكون إمّا قويّة ملفتة عند صغار السن منهم، أو كامدة، باهتة عند الأكبر سنّاً مع ميل إلى الواقعيّة في اختيار الألوان. وبعكس الصبية، تستعمل الفتيات ألواناً متعدّدة، ويخترن منها الزاهية أو الخفيفة وهي غالباً ألوان غير واقعيّة إلاّ فيما يخص الوجه.

وإذا كانت مواضيع الرسم عند الصبية كما عند الفتيات هي الأشخاص والمنازل، فإنّه يتم تناولها من قبل كل منهم بطريقة مختلفة. و"يمثّل الأطفال من كلا الجنسين الشخصيّة الذكر في رسوماتهم بشخصٍ راشدٍ والأنثى بطفلة أو بفتاة مراهقة. ترسم الفتيات غالباً أطفالاً أو مراهقين بينما يرسم الصبية أشخاصاً راشدين وتظهر الشخصيّات الراشدة أو المراهقة عندهم في عمرٍ أبكر من الفتيات"[١].

إنّ اللوحة التي تمثّل رسم الأشخاص بحدّ ذاتها تختلف بحسب جنس الرسّام. فهي تحتفظ عند الصبية ولفترة طويلة بسمة "الشخص المضحك" في قطع متناسقة ومتوازية في أغلب الأحيان، وتبقى تقاطيع الوجه غير مكتملة كلّياً ما عدا الأنف الذي يولونه أهميّةً أكثر من غيره مع ميول تصويره بشكلٍ ساخر.

وترسم الفتيات الأشخاص عادةً بجرّة قلمٍ متواصلة، ويكون شكل الوجه بين الدائري والبيضاوي، أمّا تفاصيل الوجه فتتميّز بعينين مثل حبّات اللوز، وحاجبين، ورموش وبؤبؤين. ويكشف تلوين الفم بالأحمر والقامة الرفيعة مميّزات العمل الأنثوي كما وتركّز الفتيات أيضاً على الملابس ولكن ليس بهدف الصبغ بطابع خاص، كما يفعل الصبية، إنّما لكونها غالباً تمثّل الساحرة أو الأميرة أو عارضة الأزياء وذلك من أجل إبراز الناحية الجماليّة.

وعند الإقتراب من سن المراهقة، تلجأ الفتيات غالباً إلى تغطية الجزء الأسفل من جسم الأشخاص بفستان طويل، واسع ومفتوح.

تظهر معالم البناء في رسم الصبية للمنازل، كالقصر أو القلعة مثلاً، أكثر ممّا تظهر في رسومات الفتيات، وبتقنية عالية، يظهر الرسم المنظوري بشكلٍ أبكر عند الصبية، ما ينم عن حس متطوّر بالزمان والمكان لديهم، ونادراً ما يولي الصبية أهميّة لرسم النوافذ والأبواب في حين يولون الأهميّة لرسم الموقد، أمّا داخل المنزل فهو عادةً مفروش عندهم، وتخطئ الفتيات في تقدير الأمور النسبيّة، وعادةً ما تهمل الرسم المنظوري، وهنّ يفضّلن رسم المنازل مع الواجهة المزيّنة بالأزهار والبرادي على النوافذ.

---

١. Jacqueline Royer ، م. ن.، ص١٠٨.

ب- العوامل الخارجيّة

"يرى أصحاب النظريّة السلوكيّة، أنّ رسومات الأطفال هي مجموعة من الإستجابات لأفعال تجاه بعض المثيرات التي يتعرّضون لها، فيكون لها دلالات ذات صلة بالواقع الذي يحيط بهم، كالأشجار والجبال والبيوت الصغيرة وبعض الحيوانات الأليفة التي نجدها في رسومات الطفل الذي يعيش في الريف. أمّا طفل المدينة، فيعكس في رسوماته الأبنية الشاهقة والأسواق والشوارع والسيارات"[١]، وكل الموضوعات السابقة تمثّل ربط الإستجابات الذهنيّة بالمثيرات البيئيّة التي تشكّل مجموعة خبرات الطفل، لا سيّما وإنّ بعض الأطفال يتأثّرون بمجموعة المواقف الإجتماعيّة وقد يرسمون آباءهم وأمّهاتهم ومعلّميهم.

فالبيئة تؤثّر في نموّ الطفل وفي أعماله ورسوماته، وكلّما تغيّرت البيئة يتأثّر تعبير الطفل، وهي تتغيّر جماليّاً وجغرافيّاً وثقافيّاً وزمانيّاً.

وقد تكون بيئة الطفل، بيئة مساندة تعمل على الكشف عن طاقاته الإبداعيّة ورعايتها وقد تشجّعه على الرؤية الفنيّة وتتيح له الفرص المؤاتية ليدرك القيم والعلاقات التشكيليّة وليميّزها عن بعضها البعض وينقدها ليدرك المزيد من القيم. في المقابل، قد يكون لدى الطفل استعدادٌ فنّيٌّ، بوادره وراثيّة ولا يجد ظروفاً مؤاتية ومساندة في بيئته، حينئذ يضعف الإستعداد الفني لديه.

ومن المعلوم أنّ السنوات الأولى في حياة الطفل هي الأكثر أهميّةً، ففيها تبدأ عمليّة تشكيل المراحل الأساسيّة للجهاز النفسي وتتّضح عناصر التفكير وتكتسب الشخصيّة قوامها وانسجامها. وتلعب الأسرة والمدرسة والمجتمع دوراً كبيراً في تشكيل شخصيّة الطفل وتفكيره الإبداعي عن طريق التعرّف على ما يمتلك من قدرات وتوظيفها مستقبلاً في أعمالٍ وأفكارٍ إبداعيّةٍ.

إنّ العوامل البيئيّة تلعب دوراً مهماً إلى جانب العوامل الوراثيّة في تكوين الطفل المبدع.

وتشتمل البيئة على المنزل والمدرسة والمجتمع. وتتفاوت البيئات المنزليّة في قدرتها على خلق مقوّمات الجمال عند الأطفال وذلك بحسب مستوى الأسر، فالطفل الذي ينشأ في بيئة منزليّة يسودها الإهمال، سرعان ما ينشأ على هذا النمط في الحياة فينعكس ذلك على حياته الشخصيّة والعمليّة التي تؤثّر في ذوقه وإحساسه وفهمه للحياة. في المقابل، فإنّ الطفل الذي ينشأ في جوّ ثقافي وفنّي، يقدّر الجمال، فإنّه يشبّ محباً للفن الإبداع. "فللبيئة المنزليّة دورٌ بارزٌ في تكوين المعايير الجماليّة عند الطفل. فرفض الأشياء وقبولها من جانب الكبار، يتضمّن أحكاماً جماليّة كثيراً ما يكون الطفل قد ورثها من تفاعله مع البيئة واحتكاكه بها"[٢].

---

[١]. نبيل عبد الهادي ، **الوضع التربوي الإجتماعي الأسري وأثره في موضوعات رسوم الأطفال**، ص٨٩.

[٢]. محمد حجازي، **مادّة الرسم وتأثيرها في الإعداد التربوي في المرحلة الإبتدائيّة** ، ص٥٣.

ويدخل الطفل في بيئةٍ جديدة مع انتقاله إلى المدرسة، وكلّما كانت هذه البيئة متطوّرة وتشجّع الإبداع عند التلميذ، كلّما نمت المواهب الفنيّة واتّسعت آفاقها.

ومع انتقال الطفل إلى المجتمع، فإنّ دائرة البيئة تتّسع لتشتمل على الشارع والحديقة والسوق والطبيعة والنوادي وغيرها، وتأثير هذه البيئة يترسّخ في مخيّلة كل تلميذٍ، فينعكس بشكلٍ تلقائي في رسوماتهم.

وكذلك يظهر أثر البيئة الجغرافيّة في رسومات الأطفال. وهذا العامل يكوّن الإطار العام للرؤية والتخيّل في رسوم الطفل، لذلك فإنّ أطفال المناطق الصحراويّة الحارة، يختلف نمط تعبيرهم عن أطفال المناطق الجبليّة حيث يكون المناخ معتدلاً وبارداً. كذلك هناك فروقات في أنماط التعبير بين أبناء الساحل وأبناء الجبل، إلى ما هناك من فروقات تظهر في رسومات الأطفال يحكمها هذا الإختلاف في طبيعة البيئة التي بدورها تترك أثرها في عادات الإنسان وفنونه وتقاليده.

وفي النهاية نقول إنّه مهما كانت قدرات الأطفال الإبداعية، فإنّها لن تأتي ثمارها ما لم تكن محاطة ببيئة مساندة، تكشف عن هذه القدرات وتوجّهها وتساعدها على النموّ والتطوّر وتدعم شخصيّة الطفل وتوفّر له الأمن النفسي الذي يستطيع في ظلّه أن يعبّر عن أفكاره بحريّة وأن يظهر أعماله الإبداعيّة. فكل الأطفال يولدون ولديهم قدرات إبداعيّة لا بأس بها، لكنّ الأمر يعود إلينا، نحن الكبار، لتوفير البيئة المساندة لطاقاتهم الإبداعيّة. وتلعب المدرسة، بما فيها من إدارة ومعلّمين ومرشدين، دوراً بارزاً في الكشف عن طاقات الطفل الإبداعيّة وتشكيلها وتنميتها، فالإبداع من أنواع السلوك التي يمكن أن يطوّرها الفرد. وهنا يجب أن نؤكّد على أهميّة وجود المعلّم المبدع.

ثالثاً: الرسم وشخصيّة الطفل

عندما يروي الطفل ما يراه من خلال رسوماته، فهو يعرض طريقته في الرؤيّة. وبهذا المعنى، فإنّ رسمة الطفل تشكّل بطريقةٍ ما مادّة إسقاطيّة حيث أنّها تعكس رؤية الطفل لنفسه وللعالم.

وعلينا هنا أن نميّز المستويات المختلفة في التعبير عن المشاعر وعن طبيعة الرسّام، وهي الحركة التخطيطيّة، والطريقة التي يعالج بها الطفل المساحة البيضاء وكيفية اختياره للألوان والأشكال. فكل ذلك يعبّر عن بعض عناصر حالته الإنفعاليّة. وهذا ما نسمّيه **بالقيمة التعبيريّة** للرسم.

ويكشف الأسلوب العام للرسم عند الطفل عن بعض أساسيّات نظرته إلى العالم ويشكّل بذلك **قيمته الإسقاطيّة** بكل ما للكلمة من معنى. وعندما يقدّم لنا نتاج خياله، فهو يكشف لنا أيضاً عن مراكز اهتمامه وعمّا يشغل باله. وهنا تكمن **القيمة الروائيّة** للرسم.

إنّ مجالات التعبير الثلاثة التي ذكرناها، لها علاقة ربّما بأبعاد شخصيّته التي يجهلها الطفل كما يجهل الآليّة التي تحرك يده التي يرسم بها.

أ- القيمة التعبيريّة La valeur expressive

تتعلّق القيمة التعبيريّة بالحركة التخطيطيّة نفسها. فالآثار التخطيطيّة على المساحة البيضاء تدلّ، فيزيولوجياً، على مزاج الطفل وردّات فعله العضليّة- الإنفعاليّة. فمثلاً، نلاحظ جرّة القلم الغاضبة والعدائيّة التي تتسبّب بتمزيق الورقة إلى حدٍ ما أو جرّة القلم المتردّدة التي بالكاد نلحظها.

وضمن هذا الإطار، "فإنّ دراسة الرسمة لا تختلف بجوهرها عن علم التخطيط بل قد تشكّل جزءاً خاصاً منه. وقد تابع عدد لا يستهان به من الباحثين جرّات قلم الرصاص (التخطيط) واستوحى أغلبهم ذلك من علم التخطيط"[١].

وقد سمحت لنا هذه الأعمال بتصنيف النماذج المختلفة لجرّات القلم من دون الإنشغال كثيراً بالتناسب بين نوع جرّة القلم ونوع الإنفعال، لكنّنا استطعنا التأكّد من أنّ ثمّة تلازم كبير ومهمّ بين التعبير التخطيطي والحالة النفسيّة والشخصيّة.

إنّ علم الخط (La graphologie)، لا يكتفي بدراسة شكل جرّة القلم إنّما يأخذ بعين الإعتبار أيضاً، الطريقة التي يُستعمل فيها الخط داخل الفراغ. ويؤكّد بولفر[٢] Pulver (١٨٨٩- ١٩٥٢)، على وجود تلازم بين الإنفعالات وحركات الخطوط. فصفحة الرسم يمكن أن تكون بعدّة أحجام وبنوعيّات مختلفة، منها المالس والخشن، وذات المربّعات والملوّنة والموحّدة اللون وغيرها. يضاف إلى ذلك الأداة المستعملة في الرسم والكتابة أيضاً، كالقلم والريشة والحبر، أو الخاصة بالرسم كأقلام التلوين والباستيل، كل هذه الأمور تحثّ الطفل على العديد من الإستعمالات.

من هنا فإنّ تعليمات روائز الرسم تفرض بشكلٍ عامٍ صفة الورقة التي تتضمّن الرسم: مساحتها، اتّجاه عرضها، وطبيعة الأداة المستعملة. فتفضيل الطفل لنوعٍ معيّنٍ من المواد يؤكّد، بلا شكّ، وجود طريقة تفكير لدى الطفل أو كفاءة وقابليّة معيّنة.

ولكن من النادر أن يركّز الطفل على خيارٍ معيّنٍ، إذ ليس بمقدوره أن يستعمل إلاّ ما يتوفّر لديه أو ما يفرض عليه ويطلب منه. وفي أغلب الأحيان، يجد الطفل نفسه في مواجهة مساحة متعارف عليها من الورق يقال عنها "تجاريّة"، ٢١ على ٢٩ سم أو ما يتناسب معها.

"Arno Stern، لاحظ أنّ غالبيّة الأطفال يستعملون الصفحة أفقياً في أكبر عرض ممكن منها.

أمّا استعمال الورقة عمودياً، فهو يعود للأطفال المكفوفين والذين يعانون مشاكل نفسيّة، ويريدون القيام بأقلّ شيء ممكن لشغل مساحة جانبيّة محدّدة"[٣].

---

١. Daniel Widlocher, *L'Interprétation des dessins d'enfants*, p٧٣.

٢. ماكس بولفر (Max Pulver)، ولد بولفر في العام ١٨٨٩ في مدينة زوريخ وتوفي في العام ١٩٥٢. فيلسوف وباحث في علم الإستدلال الخطّي.

٣. Jacqueline Royer; *Que nous dissent les dessins d'enfants?*, p١٢٢.

لكن موضوع الرسم يحثّ الطفل على استعمال الصفحة عمودياً أو أفقياً، بحسب شكله (الأعلى أكثر من العرض أو بالعكس). أمّا القدرة على تغيير اتّجاه الصفحة ليتلاءم الموضوع مع الإطار، هي دليل على تكيّف الطفل مع محيطه. والعكس يشير إلى تناقض في شخصيّة الطفل، خصوصاً إذا غيّر من نفسه الإتّجاه الذي حدّدناه له.

فالرجل الطموح، الذي يسعى دائماً إل إثبات وجوده في كل زمان ومكان لديه، بحسب بولفر، خط يغطّي أكبر مساحة ممكنة من الورقة. وحملت وجهات النظر هذه بولفر إلى التحدّث عن مفهوم رمزي للمساحة أكثر قابليّة للنقاش، "وقد اقترح تقسيم ورقة الرسم إلى ثلاثة طبقاتٍ أفقيّة وطبقتين عموديتين. تعبّر الطبقة الأفقيّة العليا عن المثل الأعلى والطبقة الوسطى عن مراكز اهتمامنا الإعتياديّة (الأنا اليوميّة) والطبقة السفلى عن قوى الدفع لدينا. أمّا الطبقة العموديّة اليمنى فتمثّل المستقبل في حين تمثّل الطبقة اليسرى الماضي"[١].

وأجرت الباحثتان الأميركيّتان روز آلشوكر Alschuler وبرتا ويس هاتويك Hatwick، دراسات حول تقسيم المساحة التخطيطيّة بواسطة الأشكال. وقد حاولتا مقارنة الأسلوب التخطيطي والحياة الإنفعاليّة عبر مراقبة رسومات عدد كبير من الأطفال ثمّ دراسة شخصيّتهم بعنايةٍ فائقةٍ، وقد أظهرتا أنّ الأطفال الذين يهتمّون بالخطوط المستقيمة والزوايا، هم أطفال واقعيّون وقد يكونون عدائيين ومعارضين بعض الشيء ويتمتّعون بقدرة جيّدة على التنظيم والمبادرة. في المقابل، الأطفال الذين يفضّلون رسم الخطوط المائلة والملتوية هم أطفال حسّاسون همّهم الأوّل السعي إلى موافقة الراشدين، وهم خياليّون لكنّهم يفتقدون إلى الثقة بأنفسهم.

ولو سيطرت الأشكال الدائريّة على الرسومات، فإنّها تدل بحسب الكاتبتان، على عدم النضج كما أنّها إشارة إلى أنوثة. والتوازن بين الأشكال الدائريّة والخطوط العموديّة يعكس توازن الشخص وسيطرته على انفعالاته.

أمّا الأشكال العموديّة، فهي ميزة الذكورة، النشيطة، البناءة والمتّجهة نحو الخارج. في حين تدلّ الخطوط الأفقيّة، على الصراعات النفسيّة.

كما اهتمّت هاتان الكاتبتان باستخدام الخطوط ضمن المساحات الفارغة، ما يجعلنا نقابل بين روح اتّخاذ القرار عند الذين يوجّهون خطوطهم في اتّجاهات متينة وبين انفعالات الذين ينشرون خطوطهم في جميع الإتّجاهات. "أمّا سيطرة الأشكال ذات الزوايا فهي تعكس الطباع العدائيّة، بينما يعكس اللجوء إلى الخطوط المتعرّجة والخطوط المتكسّرة عدم الثبات"[٢].

---

١. Daniel Widlocher, *L'Interprétation des dessins d'enfants*, p٧٤.

٢. Daniel Widlocher، م. ن.، ص٧٦.

في مقابل ذلك، تعبّر النقاط والبقع الصغيرة عن النظام إلى درجة الإفراط. وبالنسبة إلى حجم المساحة المستعملة وإلى طريقة تقطيعها، يمكننا تحليل الميل إلى تخطّي الإطار المُعطى، الذي يدلّ على عدم النضج أو ردّة الفعل التي تعني المعارضة والثورة على السلطة والقوانين.

من جهةٍ أخرى، لا يستعمل العديد من الأطفال سوى جزء محدّد من المساحة التخطيطيّة، ويدل ذلك على عدم التوازن. هؤلاء الأطفال يحسّون بالضياع أمام مساحة الورقة، إنّه إحساس يشبّهه لونفيلد (Löwenfeld) ، "بالشعور الذي يستولي على شخصٍ عاش لمدّةٍ طويلةٍ في مكانٍ مغلقٍ ووجد نفسه فجأةً أمام مكان مفتوح، فيشعر بأنّه ضائع ولكي يجد حماية معيّنة ينزوي في زاوية تكون بديلاً عن حجرة سجنه"[١].

والطفل الذي يستعمل الجزء العلوي من الورقة، يعبّر بذلك عن ميله إلى الكبرياء. وبحسب كوك (Koch)، "إنّه يفضّل القسم العلوي لأسباب ترتبط بصورة الجسد وبحركات اليد ولأنّ المنطقة العليا ترمز إلى الرأس والسماء والقيم السامية"[٢].

وتشير الكاتبتان الأميركيّتان آلشوكر Alschuler وهاتويك Hatwick ١٩٧٤، إلى أن الطفل الذي يخط رسمته في أسفل الورقة، يدلّ على ثباته، إذ يكون متجذّراً بقوة. أمّا الأولاد الذين يركّزون الرسم في وسط الورقة، فهم شديدو التركيز على أنفسهم وعلى مشاعرهم.

والجدير ذكره هنا، أنّ هذه التفسيرات التي قدّمناها، تبقى فضفاضة إذا ما أردنا اللجوء إليها في الأحكام الدقيقة. أمّا قيمتها، فتكمن في أنّها تُظهر، من خلال دراسة إحصائيّة مهمّة جداً ومن خلال ملاحظات عياديّة دقيقة، أنّ المعنى العام للقيمة التعبيريّة للخطوط يرتكز على معطيات موضوعيّة.

وللألوان أيضاً قيمة تعبيريّة، فكل لونٍ يملك تأثيرات خاصّة به. فالألوان الباردة، وخاصة اللون الأزرق، تشير إلى الهدوء. "بينما تتوهّج الألوان الحمراء وتنتشر وتميل إلى التقدّم نحونا. كما أنّ هناك ألواناً تتكامل أو تتعارض فتعطي مؤلّفاتها انطباعاً بالتناسق والمتانة بينما تترك مؤلّفاتها الأخرى أثراً بالتصادم"[٣].

ويعبّر استعمال درجات التلوين ومؤلّفاته عن تناغم في المشاعر. ومفهوم درجات الألوان الباردة والحارّة، لديه دلالة معيّنة ويبدو أنّ له علاقة بخصائص الألوان الفيزيائيّة.

من هنا مثلاً، يمكننا معرفة الخصائص المثيرة للإشعاعات الحمراء والبرتقاليّة على بعض الحيوانات. وتستند قوّة الألوان هذه على التلاؤم الطبيعي بين الألوان وبين بعض العناصر الطبيعيّة.

---

١. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص٣٠.

٢. أكرم قانصو ويولاند نوفل، م. ن.، ص٣٠.

٣. Daniel Widlocher, L'Interprétation des dessins d'enfants, p٧٧.

وكما ذكر رينيه هيوج (René Huyghe)[١] ، إنّ معرفة اللون الأحمر لها علاقة بديهيّة برؤية الدم الذي يعني الحياة كما يعني الجرح والعنف والقسوة. ومن السهل التأكّد من وجود علاقة مثيلة فيما يخصّ الألوان الأخرى. فاللون الأزرق له علاقة بالسماء أو الماء والأخضر مع النباتات في أوج تفتّحها والأصفر مع النار والضوء...

نستنتج من هذا أنّ اختيار الألوان يتحكّم فيه أوّلاً الميل إلى الدلالة على هذا الغرض أو غيره بالطريقة الأقل ملاءمة (الأزرق للبحر والأحمر للقرميد...). أمّا بشكلٍ ثانوي، فتتحكّم فيه الحاجة إلى التعبير الأكثر عموميّة كما يمكننا قراءة الحزن أو الفرح، الهدوء أو التوتّر من خلال اختيار الألوان في الرسم.

وقد أكّدت آلشوكر Alschuler وهاتويك Hatwick، من خلال تحليلهما الإحصائي، أنّ اللون الأحمر هو اللون المفضّل عند الأطفال وهو يرمز إلى العدائيّة والعنف. وبالنسبة للّون الأزرق، تميّز الكاتبتان بين فريقين من الأطفال. الأوّل يلتزم بالقواعد الخارجيّة لكنّه يرفضها داخلياً، والثاني يلتزم بقواعد المجموعة وهو متطوّر بشكلٍ كافٍ ومستعدّ لتقبّلها.

"ويعبّر اللون الأسود عن الإرادة المثبطة والخوف وعدم الإرتياح والإحباط. ويعبّر البرتقالي عن روح السعادة والإسترخاء، والبنّي عن الكبت والخضوع، والأخضر يشير إلى ردّة فعل شديدة ضد التقاليد والبنفسجي عن التوتّرات والصراعات"[٢]. ويبدو تقسيم الألوان مهماً أيضاً بقدر أهميّة اختيار اللون. وهنا نميّز بين التركيب والعزل وخلط الألوان. فتركيب الألوان يعبّر عن صراع الهواء والعزل عن القسوة والخشية والخلط من دون تمييز عن عدم النضج والإنفعالات.

غير أنّ الكُتّاب يركّزون، كما في التخطيط، على الخاصيّة التخمينيّة لهذه التفسيرات. فلا يمكننا أن نعمّم من خلال التفاصيل كما أنّه لا بد من أخذ عوامل أخرى بعين الإعتبار. علينا أن نفصل القوّة التعبيريّة للّون عن استعماله الرمزي. فاختيار اللون الأخضر أو الأصفر لتلوين ملابس الشخص قد يكون لديه دلالة رمزيّة، لكن الباحثون الذين درسوا رمزيّة الألوان لم يقدّموا أيّ إثبات على ذلك، لذا تعتبر هذه التفسيرات غير علميّة وتبقى ضمن التفسيرات الشخصيّة.

ب- القيمة الإسقاطيّة La valeur projective

تحمل الرسمة في كل تفاصيلها علامة الحياة الإنفعاليّة لدى الطفل. وإذا قمنا بتقدير الرسمة ككل، نستطيع القول أنّها تعكس نظرةً شاملةً للشخصيّة. ولسنا هنا بصدد تحليل التفاصيل المتراكمة،

---

[١]. رينيه هيوج **René Huyghe** (١٩٠٦- ١٩٩٧)، كاتب فرنسي، انتخب أمين لمتحف اللوفر، عمل في مجال علم النفس وفلسفة الفن وترك عدّة مؤلّفات تتعلق بسيكولوجيا الرسم واللون.

[٢]. Daniel Widlocher, L'Interprétation des dessins d'enfants, p٧٧.

إنّما لفهم الأثر الشامل الذي تعكسه الرسمة، أي أسلوبها. كما إنّنا بصدد التركيز على هذه العلاقة من الحياة العاطفيّة أو تلك إنّما بصدد تقدير الشخصيّة ككل.

يعكس أسلوب الرسم عادات حركيّة بقصد التقليد، لكنّه يعبّر إذا ما ذهبنا إلى أبعد من ذلك، عن بعدٍ مهمٍ في الكائن البشري. وقد استندت فرانسواز مينكوفسكا (Françoise Minkowska)، على التحليل القطعي لهذه المشكلة لكي تجعل منه أساساً لأبحاثها حول الرسم[١]. فالصورة التي تعطينا إيّاها الأشياء، لا تتأتّى فقط من المخزون العقلي، إنّما من أشياء أشمل في الشخصيّة لها علاقة بالعاطفة والذكاء. فيحلّ مفهوم "النظرة إلى العالم" مكان المفهوم العقلاني للنموذج الداخلي.

فالطفل الحسّاس، يهتم بالأشياء المألوفة لديه ويحب أن يرسمها، ممّا يعطي لرسمته انطباعاً بالغنى الكامل. فنجد في رسمة المنظر الطبيعي البيوت والأشجار والطرقات والأشخاص. أمّا في التفصيل، فكلّ شيءٍ مرسوم بشكلٍ واقعيٍ وينبض بالحياة. بمعنى آخر، هي مجموعات ديناميكيّة نجد فيها كلّ شيءٍ. الحركة والحياة موجودتان في جميع الأبعاد وعلى جميع مستويات الورقة. فالكل مائل والكل مِعوج.

ولاختيار الألوان أيضاً خاصيّة. فالطفل الحسّاس يحبّ الألوان الحيّة والواقعيّة فيسيطر اللون على الشكل ويعطي للمجموعة انطباعاً بالضوء والحياة. بالنسبة إلى الطفل العقلاني، فالأمر معكوس تماماً. إذ أنّه يهتم بالشكل أكثر من اهتمامه بالألوان التي لا يستعملها إلاّ لغرض تجميل عنصر ما في الرسمة. والبناء هنا دقيق ومتوازن لكنّه اعتدالي وجامد، الخطوط واضحة والتفاصيل دقيقة والتناظر مسيطر والفراغ ممتلئ بشكلٍ غير تام فنجد مساحات فارغة بين الأشياء.

وسنعرض في ما يأتي بعض روائز الرسم وتفسيراتها التي انطلقت من فكرة كون الطفل يسقط شخصيّته على رسوماته.

١. روائز رسم الرجل

- **رائز رسم الرجل لغودناف Florence Goodenough (١٩٢٦)**

هو رائز وضعته غودناف منذ العام ١٩٢٦ ثمّ راجعته مع هاريس Harris في العام ١٩٦١. ويبحث الرائز عن قدرة الطفل على تمثيل الواقع ودقّة ملاحظته وذلك لقياس ذكائه. من هنا فإنّ الرائز لا يهتمّ بقياس المهارة في الرسم بل بتسجيل ما يورده الطفل من تفاصيل تتعلّق بالملابس وبأعضاء الجسم. وتمنح العلامات أو الدرجات في الرائز بناءً على توافر مثل هذه التفاصيل ومراعاة نسب أجزاء الجسم (رأس، جذع، أطراف) واتّصالها (اتّصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة). ثمّ تجمع العلامات وتحتسب نسبة الذكاء بحسب عمر الطفل.

---

[١]. Daniel Widlocher, L'Interprétation des dessins d'enfants,p٧٨.

أمّا التعليمات التي تعطى للطفل الخاضع للرائز، فهي أن يرسم رسماً لرجل، أجمل صورة يعرفها.

- رائز رسم الرجل" لماكوفر **"Karen Machover" (DAP) "Draw A Person**

لقد برهنت عالمة النفس ماكوفر Karen Machover، من خلال تجاربها الواسعة حول رسم الرجل، أنّ هناك علاقة بين رسم الشخصيّة الإنسانيّة ورسم الذات.

وتقول "إنّ الصورة الإنسانيّة المرسومة من قبل شخصٍ ما، تظهر التناقضات والإندفاعات والتلهّفات والصراعات عند هذا الشخص. فالصورة الإنسانيّة هي الشخص نفسه، وصفحة الرسم هي المحيط الذي يعيش فيه"[١].

وأصدرت في العام ١٩٤٩، رائز رسم الرجل" Draw A Person" (DAP) الذي تطلب فيه من الطفل، على التوالي، رسم شخصيّة إنسانيّة وشخص من الجنس الآخر. وبحسب Machover، فإنّ الشخص الأوّل يمتلك قيمة إسقاطيّة عالية.

ويقول Anzieu، إنّ الأطفال يسقطون صور أجسادهم الحقيقيّة عبر هؤلاء الأشخاص، والفكرة التي يكوّنونها عن أنفسهم، وموقفهم تجاه محيطهم والراشدين الذين يهتمّون بهم وموقفهم من الحياة بشكلٍ عام"[٢].

ومن الثابت اليوم أنّ رسم الصورة الإنسانيّة في الرائز (DAP) يعكس الهويّة الجنسيّة للطفل الخاضع للإختبار.

ونشير إلى أنّ ٧٠% من الصبية و٩٠% من الفتيات في الصفوف الإبتدائيّة، يرسمون الأشخاص من جنسهم في البداية. بعد ذلك ترتفع النسبة عند الذكور وتتدنّى عند الإناث.

في المقابل يرفض بعض الباحثين اعتبار الرسم الذي يقوم به الطفل للشخصيّة الإنسانيّة هو رسم ذاتي لا واعي. فبحسب Smith و Granick (١٩٥٣) وكذلك Brown و Tolor (١٩٥٧)، إنّ الطفل يسقط على رسمه جنس المجموعة التي يحتكّ بها بشكلٍ كبير.

- **رمزيّة الرسم**

إنّ رائز Karen Machover يقوم على تجربة سريريّة واسعة مع المراهقين الذكور والراشدين، لكنّها وسّعت تجاربها في ما بعد لتشمل الأطفال. وبحسب الباحثة، فإنّ الشخصيّات المرسومة من قبل الطفل لها قيمة إسقاطيّة عالية.

---

١. Antoine Chami, *Le Dessin projectif,* p٨١.

٢. Antoine Chami ، م.ن.، ص٨٢.

"من خلال هذه الرسوم يسقط الطفل صورة جسده والفكرة التي يكوّنها عن نفسه، وموقفه تجاه المحيط والراشد وتجاه الحياة بشكلٍ عام"[1].

وقد وضعت Machover ورقة تسجيل يجب على الفاحص أن يدوّن عليها التفاصيل المتعلّقة بالرسومات، وأعطت فيها مكانة كبيرة لرمزيّة الأعضاء ولتفاصيل الملابس ولكلّ ما يتعلّق بالمظاهر الشكليّة.

رمزيّة الجسد والأعضاء

- **الرأس:** هو أساس العمليّات الفكريّة والأنا العليا. يرسمه الأطفال كبيراً بشكلٍ عامٍ. أمّا التعبير المعطى للوجه، فيعود إلى الحالة الإنفعاليّة لحظة الرسم.
- **العينان:** لهما دوراً مهمّاً في التعبير عن تفاعل الطفل الإجتماعي وتدلّان عن المشاعر والمواقف من الآخرين.
- **الأذنان:** يعكسان موقف الطفل من محيطه الإجتماعي، ويبالغ الصمّ في إظهارهما.
- **الفم:** هو مركز اللذة. نراه صغيراً ومغلقاً للتعبير عن حالة التوتّر، ولو كان سميكاً يدلّ على العدوانيّة، أمّا الفمّ المستدير كالثقب فهو مؤشّر طفولي. وتعتبر Machover أنّ الفمّ هو مركز الرغبات الحسيّة والجنسيّة، لذلك يصعب تمثيله من قبل الأشخاص الذين يعانون مشاكل جنسيّة.
- **الأنف:** رمزٌ جنسي بامتياز.
- **الشعر:** ويشكّل خاصيّة جنسيّة أيضاً. يعتبره المراهقون من كلا الجنسين ذا قيمة عالية، ويمثّله النرجسيّون بشكلٍ مموّج أو مجعّد.
- **العنق:** هو جسرٌ بين الرأس والجسد.
- **الثديان:** يعبّران عن المشاغل الجنسيّة عند المراهقين من كلا الجنسين.
- **الوركان والمؤخّرة:** يظهرون عند المراهقين الذين يميلون إلى المثليّة الجنسيّة.
- **القدمان:** نراهما مقبوضتين والواحدة بعكس الأخرى في رسومات المعاقين والخائفين، ومتباعدتين في رسومات الأشخاص الواثقين من أنفسهم.

تفاصيل الثياب

- **الأزرار:** تدلّ على عدم تحرّر من حالة الطفولة عندما تكون مرصوصة على شكل خطّ مستقيم.
- **الجيوب:** عندما تخفي اليدين، فهي تعبّر عن حالة شعور بالذنب متعلّق بالسرقة.
- **ربطة العنق، الحذاء، القبّعة، الغليون، السيجارة، العصا**، يعتبرون رموز جنسيّة.

[1] Antoine Chami, *Le Dessin projectif,* p٨٢.

وتصرّ Machover على المظاهر الشكليّة للرسم، فتعطي أهميّة للطول ومكان الرسم، وزيادة أو غياب بعض التفاصيل، ومكان الرسم على الصفحة، والتظليل.

- **رائز رسم الرجل لكوبيتز Elizabeth Koppitz**
"HFD Test" (Human Figure Drawing Test) -١٩٦٨-

يقتضي رائز **Koppitz** ، أن يرسم الطفل شخصيّة إنسانية بأكملها (a whole person)، وتصرّ على أنّ ينفّذ الطفل رسمه أمام عيون المراقب. وتؤكّد على هذه النقطة، لأنّ الرائز "يمثّل نوعاً من التواصل بين الطفل والمراقب.

وبحسب رأيها، تختلف رسومات الأطفال عندما يكونون بمفردهم. وتعتبر أنّ التعليمات المعطاة للطفل ذات تأثير كبير وتنعكس نتائجها على رسمه"[1].

وفي حين تطلب Machover من الطفل رسم شخصاً ما وبعدها شخصاً من الجنس الآخر، وتطلب Goodenough منه رسم شخصيّة ما، فإنّ **Koppitz** ترى أنّه بطلبنا من الطفل أن يرسم شخصاً بأكمله، نترك له الخيار ليقرّر جنس وعمر الشخصيّة التي يريد رسمها.

وقد عمّقت **Koppitz** دراستها على فرضيّة أنّ رسم الشخصيّة الإنسانيّة يظهر نمطاً خاصاً بكلّ طفل. فالطلب الذي يعطى للطفل لكي يرسم شخصاً كاملاً، سيدفعه للنظر إلى ذاته ليتمكّن من تمثيل هذا الشخص. فيصبح الرسم رسماً ذاتيّاً للطفل، يعكس شخصيّته ومواقفه الخاصّة.

٢. تحليل رسم المنزل

إنّ تمثيل المنزل يتأثّر بالمحيط الإجتماعي والثقافي للطفل. ويعود الفضل في تحديد تفاصيل المنزل ووضع أوّل تحليل لها لجون بوك John Buck (١٩٤٨).

وكما هو الحال بالنسبة لرسم الرجل، فإنّنا نلاحظ في رسومات المنازل عند الأطفال ظهور أو غياب بعض التفاصيل.

وتنقسم هذه التفاصيل إلى ثلاثة مجموعات:

المجموعة الأولى

- **التفاصيل الأساسيّة:** السقف، الحائط، الباب، النافذة، المدخنة، المدفأة.
- **التفاصيل المضافة:** خطّ الأرض، الممرّ، الأشجار، الشمس، الغيوم، الأزهار، السياج،...
- **التفاصيل الثانويّة:** الستائر، النوافذ المغلقة،...

---

١. Antoine Chami, *Le Dessin projectif,* p٨٦.

المجموعة الثانية

- **الشفافية:** بعض التفاصيل الداخلية للمنزل تكون مصوّرة كالأثاث والضوء.
- تمثيل اثنين أو ثلاثة واجهات من المنزل. قاعدة الواجهة الجانبية توجد على نفس خطّ الجهة المواجهة. أضلع السقف ليست متوازية.
- **المنظور:** السقف متوازي الأضلع. قاعدة الواجهتان، الجانبية والمواجهة، ليست على نفس الخطّ.

- **التفسيرات المختلفة**

تساءل العديد من الباحثين حول كيفيّة تفسير تفاصيل رسومات المنزل، وحصلوا على شروحات غالباً ما كانت متعارضة.

فوجود المدفأة هو دليل على وجود علاقات حميمة. وبحسب بوك، "هي تفصيل يدلّ على النضج والتوازن الحسّي لدى الطفل. والدخان الذي يخرج من المدفأة يعبّر عن التوتّر الداخلي وضغط المحيط. وكلّما كانت سوداء وسميكة، كلّما كان التوتّر أكبر"[١].

أمّا المنازل العائمة في الفضاء من دون وجود لخطّ الأرض، فيلاحظ وجودها بكثرةٍ في رسومات الأطفال الصغار. وبالنسبة لبوك، إنّ الرسم الذي يعتمد الجانب السفلي للورقة كخطّ الأرض عند الطفل في الخامسة من عمره، لا يمكن إعطاءه التفسير نفسه عند المراهق أو الراشد.

"وتؤكّد Malchiodi، من خلال خبرتها السريريّة، أنّ المنازل العائمة يتمّ تمثيلها من قبل الأطفال الذين نشؤوا في منازل يسيطر عليها العنف، أو الذين نشؤوا بدون منازل.

وقد لاحظت Malchiodi وجود منازل محاطة بشبكة من الخيوط، كما لو أنّها في زوبعة"[٢]. وهي ترى أنّه من الصعب عدم الربط بين هذه المنازل ومحيطها الصاخب من جهة، وبين هؤلاء الأطفال الغير مستقرّين وحياتهم العائليّة المفعمة بالعنف من جهةٍ أخرى.

وبالنتيجة، لكلّ تفصيل في رسم المنزل أهميّته الخاصّة.

ج- القيمة الروائيّة La valeur narrative

لموضوع الرسمة علاقة مع بعض التغيّرات المحدّدة التي تدفع الطفل إلى القيام بهذه الرسمة وليس برسمةٍ غيرها. ومن النادر ما يختار الطفل موضوع رسمته بناءاً على اقتراح شخصٍ آخر. وفي هذه الحالة أيضاً، يخضع الطفل لرأي الشخص الآخر إذا ما كان يألف الموضوع المقترح عليه.

غالباً ما يكون وضع الطفل هو الذي يحدّد اختياره للموضوع. فإذا ما كانت إقامته في الساحل أو داخل المدينة فسيدفعه ذلك إلى رسم موضوعات قريبة من هذا الجوّ. حتى زيارة حديقة الحيوانات

---

١. Antoine Chami, *Le Dessin projectif,* p١٠٩.

٢. Antoine Chami، م. ن.، ص١٠٩.

مثلاً أو السيرك يكون لها أيضاً قوّة خلاّقة في هذا المجال. ورؤية الأشياء قد تولّد لديه الرغبة في رسمها، على أن يكون هذا الشيء قد خطر ببال الطفل لسببٍ وجيهٍ أو غير وجيه.

إذاً، فاختيار الموضوع تحدّده سلسلتان من المتحركات بشكلٍ عامٍ: الرغبة في تصوير هذا الشيء واللذة في إنتاج نهج تخطيطي يعتاد عليه. وعند حدوث تبدّلات متعدّدة مفاجئة، فإنّ محاولة تصوير أشياء أخرى ربّما لا تكون من اختيار الطفل. واختيار الأشياء لرسمها على علاقة بتفاصيل الأشياء لديه. لذا فهو يتعلّق بأشياء تعود إلى عالمه اليومي وبخاصّة كتبه وقصصه المحبّبة إليه أكثر ومن أحلامه.

وحتّى اختيار الأشياء أو الموضوعات للرسم، فهي إضافةً إلى ذلك معقّدة قليلاً. فهذا الطفل يصوّر مشهد حربٍ أو عنفٍ وطفلٌ آخر يصوّر مشاهد اكتشاف أو مشاهد منزليّة أو غير ذلك من الموضوعات التي قد تتكرّر بشكلٍ دائمٍ، ممّا يشير إلى قيمة دالّة نوعاً ما.

"ونذكر هنا الدراسة التي قام بها ميشو Michaux وسونية Saulnier حول رسم القرية وأظهرت لجوء الأشخاص غير المستقرّين إلى رسم الطرقات الأكثر طولاً والأكثر التفافاً"[١].

إنّ هذا يدفعنا إلى أخذ القيمة الرمزيّة للموضوعات بعين الإعتبار. فمن المؤكّد أنّ الأشياء والمشاهد وخاصيّة التصوير تعود إلى تجربة معاشة، إلى اهتمامات حاليّة أو إلى ذكريات، لكن لديها إضافةً إلى ذلك قيمة رمزيّة.

إنّ الأشياء والعلاقات التي نراها في الرسوم تساعدنا دائماً على معرفة ما تعنيه. وهذه خاصيّة تميّز الروح الإنسانيّة بكل ما للكلمة من معنى. ففي هذا العالم، لا تنتمي الأشياء فقط إلى صفوفٍ من الأشياء، إنّما يتمّ تعريفها من خلال علاقاتها مع الأشياء الأخرى بحيث تجعل من محيطنا عالم قوى وعلاقات.

فالطفل قد يرسم أسداً لأنّه رأى أسداً، لكن بالنسبة إليه، يحمل الأسد معنىً يميّزه عن غيره من الحيوانات. فالخيال يأخذ مكانة كبيرة في حياة الطفل ويعبّر عنه بشكلٍ عفوي في رسوماته.

"فعندما يقدّم لنا الطفل العنكبوت على أنّه الحيوان الأكثر قوّة لأنّه يقتل بهدف المتعة وليس بسبب الجوع، علينا أن نأخذ هذا الموضوع بمعناه الضيّق ونحافظ على بعده الرسمي قبل اللجوء إلى تفسيره من الناحيّة النفسيّة"[٢]. وهذا ما ورد في سجل أبحاث لغاستون باشلار Bachelard[٣]. فللرسمة إذاً

---

١. Daniel Widlocher, *L'Interprétation des dessins d'enfants*, p٨٤.

٢. Daniel Widlocher، م. ن.، ص ٨٤.

٣. **غاستون باشلار Gaston Bachelard** (١٨٨٤- ١٩٦٢)، فيلسوف وسيكولوجي فرنسي، اتّجه نحو الفلسفة وتطوّرت أفكاره بين قطبين: فلسفة العلوم من جهة وتحليل الخيال الشاعري من جهةٍ أخرى. (موريس شربل، **موسوعة علماء التربية وعلماء النفس**، ص٤٢.)

دلالة رمزيّة إضافةً إلى قيمتها الروائيّة. فالطفل يعكس في رسمه كل ما في عالمه الخيالي وكل ما لا يستطيع قوله في المواقف الحقيقيّة فهو يشير إليه في رسوماته.

فالإنسان الراشد يحدّثنا عن المواقف التي يتعرّض لها وعن كيفية مواجهتها. أمّا الطفل فيتعذّر عليه التعبير شفهياً عن مثل هذه المواقف. فتأتي رسوماته لتحلّ مكان التعبير الشفهي إلى حدٍ كبيرٍ، شريطة أن يشرح لنا الطفل بنفسه وبحريّة تامّة ما تعنيه الرسمة بالنسبة إليه.

ودعونا، قبل أن نصل إلى المرحلة التفسيريّة، أن نفهم ما تظهره لنا قراءة المحتوى الظاهر للرسمة عن شخصيّة الطفل وحياته العاطفيّة والخياليّة.

فالمرحلة الأولى من قراءة الرسمة تهتمّ بتحديد الأشياء المرسومة والمشهد الذي تمثّله. لا يكفي فقط معاينة معنى ما تمّ رسمه، إنّما علينا أيضاً دراسة الخاصيّة الشكليّة للأشياء دراسة جيّدة. فطول وشكل الأشخاص والحيوانات والبيوت والمراكب لها قيمة روائيّة. فإذا كان في الرسمة فرق مبالغ فيه بين قامة الأم وولدها، نستطيع القول إنّ ذلك يعود إلى انشغال الطفل الضمني على الأقلّ، بهذا الموضوع.

إنّ الموضوع المختار للرسم يثير لدينا أفكاراً محبّبة أو غير محبّبة، إضافةً إلى وجود عوامل أخرى تسعى إلى أن تترك لدينا انطباعاً عاماً. فبعض الرسومات تترك لدينا انطباعاً بالفرح، وبالإنسجام، وبالمرح، والبعض الآخر منها قد لا يعجبنا بسبب ما تظهره من مأساة وحزن. وأخيراً بعض الرسومات تخلق لدينا جوّاً حقيقيّاً من عدم الإرتياح بسبب غرابتها وما يوحيه موضوعها من عدم التوازن.

عناصر أخرى تلعب دوراً في إرساء هذا الإنطباع أو ذاك وتتمّ عن عملٍ فني أساسي: وهو الطريقة التي يتمّ بها إشغال الفراغ بأشكال وألوان تعطيه معنىً عاماً.

وما هو أكثر أهميّة ويتطلّب منا انتباهاً أكثر هو معاينة الخطوط والبقع الملوّنة التي تظهر لنا آثار الحركة التخطيطيّة الفنيّة بوجهها البدائي جداً. هذه المراحل المختلفة، التي يميّزها المشاهد في رسومات الأطفال، تساعده على قراءة واقع الطفل وتطال علاقاته العاطفيّة بالعالم المحيط به وحركته التي تقربّه نحو الأمام أو ترجعه إلى الخلف، أو التي تثير عنده الرغبة أو الخشية والتي تميّز علاقاته بالكائنات الحيّة وبالأشياء.

رابعاً: تعليم الرسم في لبنان

"يعتقد روث (Roth)، أنّه ينبغي على المدرسة أن تكون المكان الذي يتمّ فيه تطوير المواهب، وإنّ علاقة المواهب بالتعليم أكثر أهميّة من ارتباطها بالنضج"[1]. وعلى مدى القرن العشرين، كان

---

[1]. ألكسندر روشكا، **الإبداع العام والإبداع الخاص**، ص١٩٨.

القصد من برنامج الفنون هو تنشئة تلامذة يعون ثقافتهم، ويمكن القول بأنّ الفنون قد تلعب دوراً في النجاح الأكاديمي والمهني لاحقاً. فالأساس الفنّي القويّ يبني الإبداع والتركيز ويساعد على حل المشكلات وبناء الفاعليّة الذاتيّة والإهتمام بالقيم والإنضباط الذاتي.

إنّ تعليم الفنون يسهّل اكتساب اللغة ويزيد الإبداع ويعزّز الإستعداد للقراءة ويساعد في النموّ الإجتماعي وفي التحصيل العام، حسب (James Hanshumacher، ١٩٨٠).

وقد تلقّى تعليم الفن دفعةً قويّة من الإكتشافات في علم الأعصاب. "فالمنظور القديم كان ينظر إلى نصف الدماغ الأيسر على أنّه موطن مهارات التفكير العليا الضروريّة، وما يحدث من أنشطة فكريّة في نصف الدماغ الأيمن هو مجرّد أنشطة ثانويّة غير مهمّة. أمّا البحث الحالي، فقد رفض هذا الإعتقاد معتبراً أنّ التعلّم يحدث في كلا نصفي الدماغ"[١].

فمن خلال تعلّم الفن وممارسته، يقوم دماغ الإنسان بإعادة تنظيم نفسه لإقامة تشابكات أو روابط أكثر وأقوى. وقد تبيّن لجيمس غارديل (James Gardell، ١٩٩٧)، "أنّ مدرسة دوغلاس الإبتدائيّة في Colombus- Ohio، التي تركّز على تعليم الفنون بشكلٍ كبيرٍ في برامجها، قد نالت على درجات تحصيل أعلى بعشرين درجة عن معايير المنطقة نفسها في خمس موادٍ من مجموع ستة"[٢].

وسنبحث فيما يأتي بماهيّة التربيّة الفنيّة وأهدافها لندخل من خلال ذلك إلى دورها وواقعها في المناهج اللبنانيّة.

أ- ماهيّة التربيّة الفنيّة

الطفل كائن ينمو، وهو في كل مرحلة من مراحل النموّ، يعبّر عن حاجاته واهتماماته وقدراته، ويوحي له مسرح الحياة بصور غنيّة يعبّر عنها بالكلمة وبالحركة وبالنشاط الفنّي.

فمنذ ولادته، يعبّر عن نفسه بالبكاء وبالحركات المختلفة، وعندما يكبر، يبدأ بلمس الأشياء واللعب بها لازدياد رغبته في التعرّف إليها، وينطلق بعد ذلك إلى التعبير عن إحساسه وشعوره بالغضب أوالضيق أوالسرور، بطرق متعدّدة ولعلّ أهمها "الرسم والتلوين".

فمن خلال مادة **الفنون التشكيليّة**، التي يدخل الرسم والتلوين في إطارها، يخاطب التلميذ نفسه، فهو يعبّر عن إحساساته وعن حاجاته النفسيّة، كما يفرّج عن مشاكله وهمومه، وعن الأشياء التي يشعر بأنّها تكبته وتؤلمه. فالكبار يستطيعون أن يعبّروا عن أنفسهم بالكلمات التي تؤهّلهم لأن يخاطبوا بواسطتها. أمّا الأطفال، الذين لا يملكون مفردات كثيرة للخطابة، فإنّهم يلجأون إلى الرسم ليعبّروا عن أنفسهم.

---

[١]. إيريك جينسن، **كيف نوظّف أبحاث الدماغ في التعليم**، ص٤٨-٤٩.

[٢]. إيريك جينسن، م. ن.، ص٤٩.

وأطلق الباحثون والعلماء المحدثون على المواكبة التربويّة لنشاطي الرسم والتلوين، تسمية "التربية الفنيّة"، مبتعدين عمّا أسمته المناهج التقليديّة بمادّة الرسم والتصوير، التي لم تعترف بفرادة الطفل وحاولت إلزامه باستلهام تجارب الكبار ومعاييرهم في ميادين الفن. وليس المقصود بالتربية الفنيّة، إتقان الرسم والتصوير والمهارات، بل العمل على توعية التلميذ لمفاهيم حسيّة حركيّة وتنمية ذوقه الفني.

وتتيح التربية الفنيّة للطفل إمكانيّة التعرّف إلى ذاته عبر نتاجه الفنّي كما أنّها تعطيه الفرصة لتكثيف خبرته الحياتيّة. وكلّما ازدادت هذه الخبرة، ازداد التلميذ وعياً لذاته وتفهّماً للمجتمع من حوله، عندئذ يستطيع وبسهولة التأقلم مع تراثه ومن ثم مع التراث الإنساني بكامله[١].

لذلك فالتربية الفنيّة نشاط تربوي يتخطّى مسألة الإدراك الحس- حركيّ والجمالي عند الطفل، ليصل إلى مستوى تكوين شخصيّته من الناحيتين الفرديّة والإجتماعيّة.

ويرى أخصّائيّو التربية الفنيّة، أن رسومات الأطفال وأنشطتهم، مسألة فطريّة ينبغي علينا ألاّ نرتجل في توجيه مسارها، كي لا نؤذي أو نبطل نتائجها الإيجابيّة على المستوى النفسي، وقد نادوا بالإبتعاد عن عمليّة التلقين الضيّقة الأفق، لأنّها تتعارض مع شخصيّة الطفل ونموّه النفسي.

ولا تهدف التربية الفنيّة إلى تخريج رسّامين محترفين، أسوةً بمعاهد الفنون. فالطفل قادر على إنجاز أعمالٍ ذات قيم فنيّة عالية تتميّز بالجرأة والعفويّة وبغناها بالألوان والأشكال. علينا أن نأخذ هذه المعطيات بعين الإعتبار ونعمل على بلورتها، مع التأكيد على حريّة الطفل في التعبير عن ذاته وعن رؤيته الخاصة لما يحيط به.

علينا هنا أن نميّز بين **الفن والتربية الفنيّة**. فالأوّل نشاط ثقافي قائم بذاته، يتجلّى في كيفيّة رؤية الأشياء والنفاذ إليها، وفي طرق تمثيلها وتفسيرها وتأويلها وصوغها من جديد. "أمّا الثاني (التربية الفنية)، فهو فعل تربوي يسعى إلى إطلاق كوامن الطفل والكشف عمّا يختلج في داخله من مشاعر ورؤى وتخيّلات"[٢].

وتتميّز التربية الفنيّة في حاضرها عن ممارسات تدريسها في بداية هذا القرن، حيث كان من أهدافها تدريب التلاميذ على كيفيّة رسم الأشكال الهندسيّة وتلوين المساحات مراعين الدقّة وعدم الخروج عن الإطار المرسوم والنقل الحرفي للأشكال والرسوم، وهذا ما كان يعرف بالنقل من **الأمشق**[٣]. ثم انتقلت التربية الفنيّة إلى دورٍ ثانٍ، حيث كان هدفها تدريب الطفل على كيفيّة رسم بعض

---

[١]. حسن جوني وآخرون، **التربية الفنيّة في الصفوف الإبتدائيّة**، ص٧.

[٢]. عادل قديح وآخرون، **الفنون التشكيليّة**: الحلقة الثالثة، ص٢٢.

[٣]. **الأمشق**، هو اصطلاح يطلق على رسوم من عمل الكبار، كانت توزّع على التلاميذ لنقلها دون تصرّف.

الأواني والمجسّمات المعروضة أمامه ومحاكاتها وفقاً لقوانين المنظور والنسب والظل والنور. وفي هاتين المرحلتين كان الهدف واحد، وهو تدريب الطفل على النقل الآلي والحرفي، وهذا ما كان يسبّب في عرقلة نموّه.

"وانتقلت التربية الفنيّة إلى الدور الثالث من تاريخها، وهو ما يسمّى بفترة التعبير الحرّ، فكان المربّي يقوم بعرض القصص والأساطير التاريخيّة على الأطفال، ثم يطلب منهم التعبير عنها. وهنا اقتصر دور المربّي على إثارة التلاميذ وتشجيعهم على العمل دون أن يرشدهم أو يوجّههم، وهذا كان من سلبيّات هذه المرحلة"[١].

ويتّضح لنا من هذا كلّه، أنّ الأدوار التي مرّت بها التربية الفنيّة، تختلف عن الدور الحالي وهو "التربية عن طريق الفن"، هذا المفهوم المعاصر الذي انتشر بفضل الكاتب الإنكليزي هربرت ريد Herbert Read. ومغزاه حدوث التربية بشمولها من خلال ممارسة الفن، ولا يقتصر هذا المعنى على الفن التشكيلي وحده، بل يتعدّاه إلى الموسيقى والغناء والتمثيل والشعر والأدب...، ويعني أيضاً التعليم عن طريق البحث والإكتشاف والخبرة، وتشجيع التلميذ على المبادرة والثقة بالنفس وتنمية ملكة الخلق والإبداع لديه وتدريبه على التعامل مع قضاياه بانفتاح وجديّة.

ب- أهداف التربية الفنيّة

تكتسب الفنون بما لا يقبل الجدل دوراً أساسيّاً في خطة النهوض التربوي وتتوخّى تنمية المتعلّم كفرد وكعضو فاعل في المجتمع، ويقصد بتعليم الفنون توسيع ثقافة المتعلّم وتنمية قدراته على التعبير والمساهمة في تحقيق تكامل تكوينه العقلي والنفسي والسلوكي والإجتماعي بغية الوصول إلى تناغم بين المعرفة المجرّدة والتجربة المعاشة، من جهة وبين إدراك الذات والوعي الإجتماعي من ناحية أخرى. "وضمن إطار الأهداف الرئيسيّة لخطّة النهوض التربوي في لبنان، وخاصةً ما جاء تحت رقم ٤ – "غايات المناهج التعليميّة الجديدة وأهدافها التعليميّة"، يهدف تعليم الفنون إلى:

- اكتشاف قدرات المتعلّم وتنميتها واختبارها من خلال التعبير الفنّي في نشاط يجمع بين العمل والتعلّم والمتعة.
- الإسهام في تكامل شخصيّة المتعلّم في الصعد الذهنيّة والنفسيّة والسلوكيّة والإجتماعيّة، بعملٍ يقرن التصوّر بالإبتكار والإدراك بالفعل.
- ممارسة الفن كحاجة فرديّة واجتماعيّة، والتواصل بين الذات والمعرفة والتجربة المعاشة في ممارسة جماليّة معبّرة عن رغبات المجتمع في التطوّر والإرتقاء.

---

[١]. حمدي خميس، **طرق تدريس الفنون**، ص٢٠- ٢١.

أمّا الأهداف الخاصّة بمادّة التربية الفنيّة فهي الآتية:

- تعويد العين على سلامة الرؤية والنفاذ إلى أعماق المقاييس بإقامة علاقات سليمة بين الخطوط والأشكال والألوان.
- ترسيخ المفاهيم الجماليّة والتشكيليّة بهدف إنماء الحس والذهن والعقل.
- إقامة التوازن النفسي والعملي بين مفهوم الجمال والحياة وصقل الطاقات الإبداعيّة وتنميتها.
- المساعدة على توجيه التلميذ نحو اختياراته المستقبليّة في التحصيل الأكاديمي والمهني والجامعي"[١].

ج- مناهج التربيّة الفنيّة في لبنان

تقوم الأنظمة التربويّة في غالبيّة الدول المعاصرة بوضع فلسفة تربويّة تحدّد من خلالها أهدافها ومبادئها الأساسيّة وسياساتها التي تستنير بها العمليّة التربويّة.

فالفلسفة التربويّة إذاً، هي العمود الفقري لأيّ نظام تربوي. فمن خلالها تستمد المجتمعات الإنسانيّة رؤيتها المستقبليّة للحياة وبها يستقيم الجسم التربوي في الدول.

"والتربية هي عمليّة تساعد الفرد على التكيّف مع محيطه عن طريق اكتسابه مجموعة السلوكات التي تعبّر عن المنظومة القيَميّة لمجتمعه ومحيطه وتنسجم معها"[٢]، كما يعتقد دوركهايم Emile Durkheim[٣].

ولكي تقوم التربية بهذه الوظيفة المنوطة بها، يجب أن ترتكز على فلسفة تربويّة منسجمة مع فلسفة المجتمع. لذلك فقد أولت معظم الدول في القرن العشرين، اهتماماً كبيراً بالفلسفة التربويّة، فأوردت غايات التربية وأهدافها في مقدّمة دساتيرها وعملت على تعميمها على المؤسّسات التربويّة. ويشذّ لبنان عن هذه القاعدة لأنّ مقدّمة دستوره لا تتضمّن غاياتٍ وأهدافاً تربويّةً، كما أنّه لم يجارِ الدول العربيّة والمجتمعات الدوليّة في كتابة فلسفته التربويّة وتشريعها عبر المؤسّسات الدستوريّة[٤]. وصار لبنان دولةً مستقلّةً اعتباراً من العام ١٩٤٣، وبالرغم من ذلك لم نشهد تحوّلاً ملحوظاً في الجانب التربوي.

---

[١]. **مناهج التعليم العام وأهدافه**، ص٧٧٩.

[٢]. إميل دوركهايم Emile Durkheim (١٨٥٨– ١٩١٧)، أحد رواد علم الإجتماع بعد كونت، لم يفصل بين تعاليمه الإجتماعيّة والتربويّة واعتبر أنّ على المؤسّسات التربويّة أن تكون صورة صالحة لحاجات المجتمع وأن تعدّ الجيل الناشىء ليعيش في مجتمع معيّن. (عن مجموعة من المؤلّفين بإشراف محمّد غبريال، **الموسوعة العربيّة الميسّرة**، ص٨١٦).

[٣]. إميل دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ص١٣١.

[٤]. قاسم متيرك، **الفلسفة التربويّة اللبنانيّة**، ص٦.

فالدستور اللباني في تلك الفترة، استند في مقدّمته إلى مقدّمة الدستور العثماني الصادر في العام ١٩٢٦، فانتقل النظام التربوي الطائفي من العهد العثماني واستمرّ خلال عهد الإنتداب ورافق مرحلة الإستقلال. هكذا بقيت التربية غير واضحة، تحدّها الطائفيّة ولا تستقي أهدافها من فلسفة تربويّة وطنيّة.

أمّا في فترة الأحداث اللبنانيّة التي استمرّت من العام ١٩٧٥ إلى العام ١٩٩٠، فشهدت المدارس الخاصّة حالة ازدهار واسعة على حساب القطاع الرسمي الذي غاب عنه الإهتمام بشكلٍ كاملٍ. فكانت لكل مدرسة رؤيتها ورسالتها وأهدافها، التي لم تكن تمت إلى التربيّة الوطنيّة بصلة في الكثير من الأحيان.

فالمدرسة تنفّذ ما يبغيه الكبار من توجيه ديني وإيديولوجي فئوي. وهذا يتوقّف على المنطقة التي تقع فيها تلك المدرسة. فلكلّ منطقة إيديولوجيّتها المميّزة، هذه الإيديولوجيا القائمة على التعصّب والفكر السياسي– الطائفي. وفي بعض المدارس المختلطة كان يتمّ فرز التلامذة طائفياً عندما يأتي وقت التعليم الديني، ممّا يخلق شعوراً بالإنفصال والإختلاف بين الأطفال أنفسهم. يضاف إلى التعليم الديني، التوجيه الإيديولوجي للحزب المهيمن وما يتبع ذلك من تدريب عسكري واحتفالات حزبيّة ولصق إعلانات وصور لشخصيّات دينيّة وسياسيّة[1].

بعد انتهاء الحرب، بدأ الحديث عن الحاجة إلى إعادة النظر بالشأن التربوي، وإيجاد فلسفة تربويّة وطنيّة واضحة. من أجل ذلك، نظّمت وزارة التربيّة الوطنيّة مؤتمراً تربوياً في شهر نيسان من العام ١٩٩١، شارك فيه مجموعة من الإختصاصيين في مجال التربيّة. كان الهدف من هذا المؤتمر، تشخيص الواقع التربوي في لبنان.

وأثمرت جهود المؤتمر، بوضع مشروع "خطة النهوض التربوي في لبنان" ١٩٩٣ التي أعدّها المركز التربوي للبحوث والإنماء من أجل تحديد معالم السياسة التربويّة الوطنية إنطلاقاً من الدستور ووثيقة الوفاق الوطني. وهكذا كانت هذه المحاولة الأولى التي شهدها النظام التربوي اللبناني لوضع أهداف وغايات تربويّة.

أمّا تدريس الفنون بشكلٍ خاصٍ، فلم يكن له هذا الدور الأساسي في العمليّة التربويّة، بل كان مهمّشاً إلى حدٍ بعيدٍ لصالح المواد الدراسيّة الأخرى التي تؤثّر في التلميذ في حالتي النجاح والرسوب.

وكان تدريس الفنون يقتصر على النقل والإستنساخ لنماذج يعدّها المدرّسون مباشرةً على لوح الصف أو في دفاتر خاصّة توزّع على التلامذة. لم يكن له هذا الهدف التنموي وطرائق التدريس التي تحترم فن الطفل وابداعاته.

---

[1]. غسان يعقوب، **أطفال الحرب في لبنان**، ص٤٧– ٤٨.

وبُذلت الجهود في سبيل تفعيل تدريس مادة الفنون التشكيليّة في المدارس اللبنانيّة وإفساح المجال أمامها لتأخذ دورها في العمليّة التربويّة، فأدرجت وزارة التربية هذه المادة في المناهج التعليميّة وأعدّت عبر المركز التربوي للبحوث والإنماء كتباً متخصّصة في هذا المجال، معتمدةً على النشاطات الفنيّة المبنيّة على التجارب والإختبارات الميدانيّة.

وخلال العام ١٩٩٦، استحدثت وزارة التربية الوطنيّة والشباب والرياضة مناهج جديدة لمادّة التربية الفنيّة، شملت كل المراحل الدراسيّة في خطوةٍ الغاية منها تعميم تدريس الفنون في كل المراحل لتتماشى ونموّ الفرد من الروضات وحتى نهاية المرحلة الثانويّة.

ونُظّمت دورات تدريبيّة لمجموعة من المعلّمين وتمّ تخريج عدد من مدرّسي التربية الفنّية في دور المعلّمين والمعلّمات وفي كلّية التربية في الجامعة اللبنانيّة، إلاّ أنّ تدريس المادّة بقي يعاني تهميشاً من قبل الأهل والإدارات المسؤولة لعدم فهمهم لطبيعة المادّة ودورها التربويّ ولعدم وجود محترفات مدرسيّة ووسائل تربويّة ومواد وخامات.

والمؤسف أكثر من ذلك، صدور قرار وزاري مؤخراً، يقضي بتعليق تدريس مواد الفنون لأسباب تتراوح بين الإمكانات المتوافرة وأولويّة بعض المواد التعليميّة الأخرى.

فغالبيّة مدارسنا الرسميّة وبعض المدارس الخاصّة، لا تعطي أية أهميّة، في مناهجها التربويّة المقرّرة، لتعليم الفنون التشكيليّة لطلابها. ويصيب الإهمال مناهج التربية الفنيّة في هذه المدارس، وإن وجدت هذه المادة، فغالباً ما تكون تقليديّة وخالية من أي توجيه أو اهتمام لأنّها تفتقر إلى الكادر التعليمي المتخصّص وإلى الوسائل والطرق اللازمة.

وهناك تفاوتٌ كبيرٌ بين المدارس الرسميّة والخاصّة لجهة تعليم هذه المادة. فبعض المدارس الخاصّة تولي الكثير من الأهميّة لتعليم الفنون، انطلاقاً من معرفتها بدور التربية الفنيّة في مجال استثارة وكشف الطاقات الإبداعيّة وتنمية الذوق الفنّي وبناء شخصيّة الطفل.

فهذه المدارس توفّر كافة التجهيزات والوسائل والأدوات اللازمة والكوادر التعليميّة المتخصّصة، التي تؤدّي بدورها إلى تقديم تربية كاملة وشاملة تساعد في بناء أجيال متعلّمة نامية ومتطوّرة.

وممّا تقدّم نستنتج أنّ التربيّة في لبنان في غالبيتها ما زالت تركّز على النواحي التي لها علاقة بالتلقين من دون الإهتمام ببناء الإبداعيّة.

خاتمة

إنّ ما عالجناه في سياق هذا الفصل من أفكار تتناول فن الرسم عند الأطفال في حركته الذاتيّة مع ما يرافق ذلك من عوامل تلعب دورها في مسيرة الحركة الفنيّة عند الطفل وتترك أثرها الذي يظهر في تعبيراته الفنيّة، يجعلنا نستنتج بعض الحقائق التي نوجزها فيما يأتي:

- توجد فروقات فرديّة في أنماط التعبير الفنّي عند الأطفال، وهذه الفروقات تحدّدها الأنماط الإنفعاليّة التي تختلف في طبيعتها من شخصٍ إلى آخر بفعل مكوّناتها الذاتيّة والوراثيّة ومؤثّرات التربية العائليّة والمدرسيّة والبيئيّة.
- تتأثّر تعبيرات الأطفال الفنيّة باختلاف نوع الجنس، أي بالذكورة والأنوثة. كما ينعكس مستوى الطفل من حيث الذكاء على تعبيره الفنّي.
- إنّ العوامل الوراثيّة قد تزوّد الطفل بطاقات واستعدادات معيّنة، بيد انّ الوراثة وحدها لا تضمن لتلك الإستعدادات النموّ والإزدهار من دون فعل البيئة.
- إنّ وراء الشكل التعبيري في رسومات الأطفال، محتوىً يعكس شخصيّة الطفل بمختلف جوانبها. فالطفل يرسم كل ما يتأثّر به في حياته اليوميّة ومن خلال قراءة بعض الرسومات تتّضح بعض جوانب شخصيتّه.

ويمكن أن تظهر في سياق نموّ الطفل جملةً من عوامل البيئة التي تنمّي الإبداع أو تحبطـــه وتعيق تطوّره.

لذلك فإنّ أسلوب الأهل التربوي الذي يقوم على أساس تشجيع المبادرة والإستقلاليّة عند الطفل، يمكن أن يسهم في تطوّرالشخصيّة المبدعة.

وفي المدرسة هناك حاجات ملحّة، قلّما يعيرها المعنيّون بالتربية في لبنان، اهتماماً يذكر، وهي تطوير روح البحث والتفكير الإبداعي وتنمية الميول الفنيّة.

ومن المهمّ أيضاً أن ندرس المقوّمات الأساسيّة للإبداعيّة في رسوم الأطفال.

الفصل الثالث

المقوّمات الأساسيّة لعمليّة الإبداع وعناصر الرسم عند الطفل

تمهيد

"ينقسم الدماغ البشري إلى قسمين، يقومان بوظائف مختلفة، ويربط بينهما مجموعة معقّدة من الأعصاب. وقد أظهرت أبحاث ترنير (Turner, ١٩٨١)، الخاصّة بالدماغ، أنّ الشطر الأيسر يرتبط باللغة والتفكير المنطقي الإستدلالي وبمفاهيم العلم والرياضيات. أمّا الشطر الأيمن، فيرتبط بعمليّات التوجّه المكاني والمهارات الحركيّة – البصريّة، والخيال والإبداع"[١].

وقد أصبح من المتّفق عليه أنّ الإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدّم شعب من الشعوب. ومفهوم الإبداع، يمتد من الإختراعات والإكتشافات العلميّة عبر الإبتكارات والإبداعات الفنيّة والأدبيّة إلى التجديدات الأصيلة على مستوى السلوك والعلاقات الإنسانيّة. والإبداع في أساسه عمليّة أو نشاط إنساني يتّسم بالوعي والتوجّه في مجالٍ معيّنٍ نحو هدف معيّن يتمّ تجاوزه إلى أهداف أخرى أكثر عمقاً وفائدة وأصالة[٢].

وقد ظهرت بدايات الوعي بأهميّة الإبداع في أواخر الأربعينيّات وأوائل الخمسينيّات من القرن الماضي ثمّ ارتفع صداها بشكلٍ قوي في الستينيّات والسبعينيّات.

ولو أردنا تحديد العمر الذي يحصل فيه الإبداع، فإنّ المشكلة الأساسيّة التي يتمّ طرحها هي علاقة النتاج الإبداعي بالمرحلة العمريّة. ونتساءل هنا، هل تقويم هذا النتاج ينبغي أن يكون هو نفسه، كما هو لدى الراشد، أي الأصالة والقيمة من أجل المجتمع؟ وكيف يمكننا تطوير المواهب؟ وهل أعماله ومحاولاته الأولى، تتشابه أو تتّصل بالنتاجات التي تأتي على أيدي الفنّانين الخبراء؟

أوّلاً: الإبداع والعمليّة الإبداعيّة

الإبداع ظاهرة معقّدة وذات وجوه وأبعاد متعدّدة. وتتفق تعريفات علماء النفس عموماً على اعتباره "حالة متميّزة من النشاط الفكري الطريف، يترتّب عليها إنتاج شيء جديد يتميّز بالجدّة والأصالة والطرافة، كما أنّ الجماعة التي يوجّه إليها هذا الإنتاج، تميل إلى قبوله على أنّه مقنع ومفيد"[٣].

ومن حيث المفهوم التربوي، يعرّف تورانس (Torrance، ١٩٦٣)، الإبداع على النحو الآتي:

---

[١]. إيفا عيسى، مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، ص٢٣٢.

[٢]. شاكر عبدالحميد، **العمليّة الإبداعيّة في فنّ التصوير**، ص٩.

[٣]. شاكر عبدالحميد، م. ن.، ص١١.

" التعليم الإبداعي عمليّة تساعد المتعلّم على أن يصبح أكثر حساسيّة للمشكلات ولجوانب النقص وللثغرات في المعرفة أو المعلومات ولاختلال الإنسجام وتحديد مواطن الصعوبة وما شـابه ذلـك، ويعني أيضاً البحث عن حلولٍ غير مألوفة من أجل التوصّل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلّم للآخرين[1].

ويتّفق الباحثون على أنّه، من اجل تحقيق نتائج إبداعيّة عالية، لا بد من حدٍ أدنى من الـذكاء، الذي يختلف من مجالٍ إلى آخر، وعندما يتجاوز الذكاء حداً معيّناً، فإنّه ليس من الضروري أن يقود إلى نموّ الإبداع. وقد دُرست العلاقة الإرتباطيّة بين الذكاء والإبداع من قبل Davis و Rimm عام ١٩٨٩، وقد وجدا أن مُعامل الإرتباط إيجابي وأنّ متوسّط الذكاء هو ١٢٠، وهو ما سـمّي بـ"العتبـة الفاصلة".

أمّا في مستويات الذكاء العليا، فقد وجدا أن الإرتباط بين الذكاء والإبداع ينعدم تقريباً، ومعنـى ذلك أنّ مبدعين من مستوى مرموق قد لا يملكون نفس المستوى من الذكاء، وكذلك ليس بالضـرورة أن يُظهر الأذكياء نواتج إبداعيّة عالية.

ويحدّد تايلور (I.A.Taylor)، عدّة مستويات للإبداع، من بينها الإبداع التعبيري الـذي يعنـي تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغضّ النظر عن نوعيتها أو جودتها. وتعتبر رسومات الأطفال العفوية والحرّة، مثالاً عن هذا النوع من التعبير، وعلى أساسه يمكن أن تتطوّر المواهب تدريجياً. وبقدر مـا يمنح الطفل الإستقلاليّة والحريّة، يمكن أن يكون مبدعاً فيما بعد[2].

ويُعتبر مثل هذا الإبداع مؤشّراً لإبداع حقيقي لاحق. ومن المهم أن نتعرّف إلـى هـذا الإبـداع ونعمل على تغذيته. وللبيئة الإبداعيّة دورٌ كبيرٌ في هذا المجال، ونقصد بالبيئة الإبداعيّة، الظـروف والمواقف المختلفة التي تيسّر ظهور الإبداع أو تحول دون ظهوره.

ونذكر هنا أنّ تورانس (Torrance، ١٩٨٠) لاحظ بعد زيارته إلـى اليابـان ، أنّ معظـم اليابانيين مبدعون، ويعود ذلك إلى المناخ الثقافي الذي يسهّل ظهور الإبداع الذي من مظاهره الجـد والنظام وبذل الجهد الكبير في العمل والإنتماء للجماعة واحترام روح الفريق والتدريب الذاتي علـى حلّ المشكلات وتنمية مهارات الإنتاج ومهارة التعاون منذ الصغر[3].

ويتميّز المبدعون بمجموعة من الخصائص الشخصيّة والدافعيّة التي قد يتوافر بعضٌ منها لـدى شخصٍ مبدعٍ ولا يتوافر لدى الآخرين. ومن الخصائص الشخصيّة التي ترد في المراجع المتخصّصة ما يلي:

---

[1]. فتحي جروان، **الموهبة والتفوق والإبداع**، ص٨٤.

[2]. ألكسندر روشكا، **الإبداع العام والخاص**، ص١٩٨.

[3]. فتحي جروان، م. س.، ص٨٧.

المثابرة، الميل للبحث، حب الإستطلاع، الإنفتاح على الخبرات الجديدة، الإنضباطيّة، الإلتـزام بالعمل، الدافعيّة الداخليّة المرتفعة، التركيز على المهمّات، التنظيم الذاتي ووضع قواعد خاصّة للسلوك عوضاً عن اتبّاع قواعد الآخرين، التأمّل والإنسحاب من المواقف الميئوس من تطويرها أو تعـديلها، الشجاعة والحساسيّة نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم[1].

ومن السمات التي ترتبط بالتفكير الإبداعي، هي الطلاقة Fluency. وتعني القدرة على توليـد الكثير من الأفكار ذات الصلة بموضوع معيّن في وقتٍ محدّدٍ. وهي فـي جوهرهـا عمليّـة تـذكّر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلّمها.

والسمة الثانية هي المرونة Flexibility، وتعني القدرة على التكيّف والتغيّر بطريقةٍ إيجابيـةٍ منتجةٍ. ونلاحظ هذه السمة عند بعض الأطفال وذلك عندما تمتزج الألوان ببعضها البعض عن طريق الصدفة أو من خلال حادثٍ ما، فيكيّف الطفل التغيّر الذي حصل في الألوان بطريقةٍ إيجابيّة، فـيعلن أنّه صنع ألواناً جديدةً.

وهناك سمة أخرى للتفكير الإبداعي، هي الحساسيّة، وتعني سرعة تلقّي المثيرات الخارجيّـة والداخليّة. ويعني ذلك أنّ بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقّق من وجودها في موقفٍ معيّنٍ. ولا شكّ أنّ اكتشاف المشكلة يمثّل خطوةً أولى في عمليّة البحث عن حلٍ لها ، ومن ثمّ إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة[2].

ومن السمات التي حاول البـاحثون، ولا سـيّما تـورانس (Torrance، ١٩٦٦) وجيلفـورد (Guilford، ١٩٦٧)، قياسها في اختبارات التفكير الإبداعي هي الأصـالة Originality ، التـي "تعتبر من أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع وبالتفكير الإبداعي.

وتعني هنا الجدّة والتفرّد، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركّز على النـواتج الإبداعيّة كمحك للحكم على مستوى الإبداع[3].

والسمة الأخيرة هي الإفاضة Elaboration، وتعني القدرة علـى إضـافة تفاصـيل جديـدة ومتنوّعة لفكرة ما أو حل لمشكلة ما من شأنها أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها.

أمّا فيما يتعلّق بالناتج الإبداعي، سواء أكان تمثالاً أو لوحةً أو قصيدةً...إلخ، فهو نتيجة لازمة لمجموعة متفاعلة من النشاطات يطلق عليها إسم العمليّة الإبداعيّة، ويصفها تورانس وصفاً رومانسياً، فيقول بأنّها: احتمال الغموض والقلق، ودفعٌ في الأعماق، وغوصٌ في المياه العميقة، وبنـاء قـلاع

---

[1]. إيفا عيسى، **مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة**، ص٨٦.

[2]. فتحي جروان، **الموهبة والتفوق والإبداع**، ص٩٩.

[3]. إيفا عيسى، م. س.، ص٩٨.

رمليّة، ومصافحةٌ مع المستقبل، وخروجٌ من وراء الأبواب المغلقة. إنّها إرادة جلاء الأسرار، إنّها إمعانٌ للنظر مرّتين وشطبٌ الأخطاء[١].

والعمليّة الإبداعيّة هي مزيج من العمليّات السيكولوجيّة المختلفة، وهي توجد لدى كل الأفراد بدرجاتٍ متفاوتةٍ، وفقاً للفروق الفرديّة بينهم. فكلّ الأطفال يمارسون الرسم والتصوير في حياتهم المدرسيّة، لكن الذين يستمرّون في هذه الممارسة هم من يتميّزون بارتفاع مستوى القدرة الإبداعيّة لديهم. فالإبداع في هذا الفن لا بد له من مران مستمر وجهد لتدريب اليدين والعينين على اكتساب المهارات المناسبة كي يصير المبدع قادراً على تشكيل أفكاره وتحقيقها بطريقةٍ جيدةٍ في هذا المجال[٢].

ولا شك في أنّ عمليّة الكشف عن التلاميذ الموهوبين والتعرّف إليهم يمثّل المدخل الطبيعي لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وإطلاق طاقاتهم. وهذا الأمر غاية في الأهميّة لأنّه يترتّب علينا اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويُصنّف بموجبها التلميذ على أنّه موهوب بينما يُصنّف آخر على أنّه غير موهوب. ونظراً لهذه الأهميّة، يكاد لا يخلو كتاب متخصّص في مجال علم نفس من موضوع الموهبة أو تعليم الموهوبين.

ومن أشهر الوسائل لاكتشاف الميول الإبداعيّة هي إختبارات تورانس Torrance التي نشرت في العام ١٩٦٦ في الولايات المتّحدة الأميركيّة واكتسبت شهرة واسعة مع ظهور مفاهيم جديدة في علم نفس الموهبة مثل الموهبة المنتجة ، والموهبة الإبداعيّة (Torrance, ١٩٧٩).

فما هي إذاً مقوّمات الإبداع عند الأطفال؟

ثانياً: الطفل المبدع

سبق وأشرنا إلى أنّ الإبداع موضوع مهمّ من موضوعات علم النفس والتربية. وتركّز معظم التعريفات على أنّ الإبداع هو القدرة على إنتاج معرفة جديدة وأنّه موهبة غير عاديّة في إنتاج شيء مميّز وجديد، يحوّل ويغيّر مجالاً من السلوك بطريقة مميّزة. ويبدو أنّ الإبداع يظهر عند القلائل من الناس في مجالٍ من مجالات السلوك الإنساني.

ويحدّد قاموس التربية Dictionary of Education، الموهبة بأنّها قدرة أو استعداد في مجالٍ معيّنٍ، أو اتّجاه طبيعي يمكن توظيفه بالتدريب، كما هي الحال في الفنّ التشكيلي أو الموسيقى. وهذا الإستعداد لا يتطلّب عادةً، درجة عالية من الذكاء العام[٣].

---

[١]. فتحي جروان، **الموهبة والتفوق والإبداع**، ١٢.

[٢]. فتحي جروان، م.ن.، ص١٣.

[٣]. Carter V. Good, **Dictionary of Education**, p٥٨٢.

أمّا في قاموس علم النفس The Penguin Dictionary of Psychology ، فقد ورد أنّ الفرد الموهوب معناه أنّه يمتلك قدرات ذات درجة عالية بوجهٍ عامٍ، في عدّة ميادين أو ميدانٍ خاصٍ[١].

ويعتقد علماء النفس أنّ الإبداع صفة مشتركة لدى جميع الأطفال، وأنّ الطفل يولد وهو مزوّد بالعفويّة والخيال. وإبداع الأطفال يختلف عن الإبداع عند الراشدين، بمعنى أنّ الإبداع لديه ليس جديداً ، إنّما يكون جديداً بالنسبة له. مثال على ذلك حل مشكلة رياضيّة من قبل الطفل بطريقة تختلف عمّا هو موجود في المادّة الدراسيّة أو عمّا يقدّمه المعلّم.

ويوصف إبداع الأطفال بأنّه بسيط، تلقائي، منفتح وحيوي، كما أنّه في نفس الوقت، غير مضبوط ولا يمكن التخطيط لحدوثه، إضافةً إلى أنّه ليس مرهوناً بمكان أو بموقف أو بظاهرة، ومن غير الممكن توقّعه في مناسبات محدّدة[٢].

وهناك عدّة مستويات من الإبداع منها الإبداع التعبيري (Expressiveness Creativity)، أكان ذلك في اللغة أو الرسم. و يمكن أن تكون الرسوم التلقائيّة بخصائصها العفويّة والحرّة عند الطفل مثالاً عن هذا الإبداع. وتزداد درجات الإبداع لدى الأطفال الذين يتمّ تشجيعهم على الإستقلاليّة الشخصيّة وحريّة التعبير واستكشاف البيئة والعالم المحيط بهم[٣].

وبحسب معطيات علم النفس، فإنّ الأطفال الموهوبين يبدعون فنّهم عادةً في سنٍ مبكرةٍ، وغالباً في سنّ الثالثة.

ويمرّ الطفل الموهوب في سلسلة من مراحل النموّ الفنّي كما هو الحال بالنسبة للأطفال العاديين، لكنّه يعبر هذه المراحل في وقتٍ أقلّ. ويقضي الموهوبون في العمل الفنّي مدّةً أطول من الأطفال العاديين لأنّهم يجنون سروراً كبيراً في تلك الأعمال. ولديهم من الإستعداد ما يمكّنهم من الإعتماد على أنفسهم في العمل.

ومن أهمّ صفات الطفل الموهوب في الرسم، أنّه يكون لديه من الأفكار للتنفيذ ما يفوق قدرته. وإذا طلب من الموهوبين تصوير قصّة مثلاً، فإنّهم يصوّرون حقبات كثيرة منها، ويضمنونها تفاصيل تفوق الآخرين. ومن خلال ساعات الممارسة، يستطيع الطفل الموهوب أن يفرض سيطرته على أيّة خامة يجد فيها هويّته. وعندما يتعامل مع الخطوط والأشكال، فإنّه يكون على وعي بالفراغات أو المساحات المتروكة بين الخطوط. وللتفريق بين طفلٍ موهوب وآخر في المستوى العادي، فإنّ المعيار المألوف هو الإبتكار.

---

١. James Drever, **The Penguin Dictionary of Psychology**, p١٠٩.

٢. يوسف قماطي، **تفكير الأطفال**، ص٦٦.

٣. هربرت ريد، **تربية الذوق الفنّي**، ص٢١٠.

فالطفل الموهوب وبخاصّة في الفنّ التشكيلي يتميّز بحلوله الإبتكاريّة في هذا المجال، ويعني ذلك أنّه لديه أصالة ويحمل تعبيره نوعاً من التميّز والفرادة.

وإذا أردنا أن نفهم إبداع الأطفال، لا بدّ من اتّباع طريقة معيّنة بعيدة كل البعد عن عالم الراشدين. فالطفل يكتسب بسهولة وسائل التعبير وعندما يكتسبها يستعملها لترجمة رؤيته الخاصّة.

إنّ مجموعة الأعمال التي يعبّر بواسطتها الطفل، يمكن أن تكون عملاً مهماً عندما تحوي شعوراً عنيفاً وعندما تكون الوسائل التي يعبّر بواسطتها قويّة. وهذا يعني أنّه في حال كان المحتوى العاطفي للعمل الفنّي أكثر عنفاً من اللغة التي يريد التعبير عنها، فلا مكان عندئذ لوجود العكس.

والمحتوى الشكلي للعمل له منزلة المحتوى الشعوري نفسها لأنّ الطفل يرسم لحاجة التعبير لديه، وهذا الشيء ينطبق على جميع مراحل تطوّره.

على أنّ ما يرسمه الطفل ليس وليد الأجيال المتعاقبة كما هو الحال بالنسبة للفنّانين الراشديين. وترجع أصول الأعمال التي يرسمها إلى أسباب خارجيّة، تدفع الطفل إلى الإستكشاف وامتلاك العالم الذي يتحسّسه ويلاحظه منذ صغره. فالأشكال تدخل إلى ذهنه في الوقت ذاته مع الأحاسيس، فيتولّد جرّاء ذلك مخزون لغوي حقيقي ينهل منه أثناء تعبيره بالرسم. وهذا الترابط بين الشعور والرمز هو عامل مهمّ يجب علينا إدراكه من أجل فهم الفن الطفولي. فالطفل لا يرمّم، إن صحّ القول ذكرى مرئيّة إنّما يترجم تشكيليّاً أحاسيسه وأفكاره. لذا، فهو عندما يمثّل الأشياء يعيد إحياءها بطريقة شخصيّة.

أمّا إذا، ترجمنا لوحة الطفل بلغة الراشدين، فكأنّنا نطبّق قواعد اللغة الفرنسيّة على شخص ألماني أو صيني، أو نضع كلمات لغة ما مكان كلمات لغة أخرى من دون أن نأخذ بعين الإعتبار الإختلاف في قواعد اللغة.

وهذا يفرض نظرة جديدة إلى الطفولة وطريقة جديدة لفهم الفن وقيمه الجماليّة. فهل الطفل هو حقاً فنّان؟

ثالثاً: الطفل والفنّ

يعتقد فرويد، أنّ ما يسمّيه الناس لدى ليوناردو دافنشي (Da Vinci)، إستعداداً خاصاً أو موهبة، ناجم من توظيف الظمأ إلى المعرفة، على نحوٍ مفرطٍ. فدافعه إلى المعرفة كان قويّاً منذ الطفولة الأولى، وكانت الإنطباعات في حياته خلال الطفولة قد وطّدت هذا الدافع[1]. وللإستعدادات الخاصة دورٌ كبيرٌ في مختلف مجالات الفن مقارنةً بمجالات الإبداع العلمي، وهذه الإستعدادات

[1]. سارة كوفمان، **طفولة الفن**، ص٢٥٨.

تختلف من مجالٍ لآخرٍ كما تختلف في المجال الواحد. والنشاط الإبداعي لا يستلزم بالضرورة وجود الإستعداد الخاص، بل يجب أن تتوفّر عوامل الدافعيّة والعوامل الإنفعاليّة والشروط الإجتماعيّة والثقافيّة المناسبة. فأين هو الطفل من الفن؟

وقبل أن نجيب عن هذا السؤال، لا بد لنا أوّلاً من تحديد عناصر رسومات الأطفال ليتسنّى لنا فهمها بشكلٍ أعمق.

أ- عناصر رسومات الأطفال

سنعتمد في دراستنا لهذه العناصر على ما حدّده لوكيه في دراسته لرسومات الأطفال والسبب في ذلك يعود لكونه قام بتجارب شخصيّة، وتابع بدقّة تطوّر القدرات التشخيصيّة عند ابنته من خلال رسوماتها ودرس حالات عديدة لأطفال من أعمارٍ مختلفةٍ، وتوّصل إلى تحديد عناصر رسومات الأطفال متعمقّاً في الحديث عنها، و توصّل إلى نتائج أصبحت حاسمة ومعتمدة من قبل غالبية الباحثين في رسومات الأطفال منذ زمن بعيد، وكانت على الشكل الآتي:

١- النيّة L'intention

قد نجد طفلاً لا يتسلّى إلاّ عندما يرفع ثم يُنزل غطاء الإبريق عشرات المرّات، وطفلاً آخر يمضي أكثر من ساعة وهو يخلط الطحين مع الماء والملح بواسطة عصا وينقل المزيج من وعاءٍ لآخر مكرراً الأمر من دون تعبٍ أو مملٍ، وأكثر من ذلك يبدأ بالبكاء لو حاولنا سحب العصا من يده.

وقد يمارس الطفل الرسم لمدّة ساعتين أو ثلاث ساعات متواصلة، وهدفه من ذلك هو التسلية[١].

الرسم بالنسبة للطفل، لعبة كباقي الألعاب، يلجأ إليها في الغالب، الأطفال ذوو الطبع الهادئ، وهو مصدرٌ لشعور الطفل بالمتعة الجماليّة والحركيّة، وما ينتج عنه من أنواع خطوط وأشكال، يولّد عند الطفل إحساساً بالرضا والسرور.

يكرّس الطفل عادةً رسوماته لشخصٍ معينٍ، وعند الإنتهاء من الرسم، ينظر إلى رسمه، ويعلّق عليه مشيراً إلى العيوب التي يراها فيه، من دون أن يبحث لها عن أعذار، ولو سألناه عنها، يبرّر مثلاً أنّه رسمها على عجلٍ. وحين يكون الطفل غير راضٍ عن رسمه، فإنّ ذلك يظهر بطرقٍ مختلفة. تارةً يلتزم بالصمت وعدم التعليق، وتارةً أخرى يدّعي بأنّ هذا "حماقة" أو "لا شيئ" أو "لايعدّ شيئاً"، ويترجم عدم رضاه عن رسمه بتمزيقه أو رميه، أو الخربشة فوق الأجزاء التي لم تعجبه. ويصحّح الطفل في رسمه الأجزاء التي حكم عليها بالخطأ، فيلجأ إلى شطب هذه الأجزاء ورسمها مرةً أخرى.

---

١. Luquet, *Le dessin enfantin*, p١٣.

والحالة الأكثر شيوعاً في التصحيح، هي التصحيح الضمني" (Correction tacite). وتقوم على ترك التفصيل الذي يجد فيه الطفل خطأً، إذ يرسمه من جديد بطريقة مجاورة. والسبب في هذه الطريقة، لا يمكن عزوه لصعوبة ماديّة، "لأنّ الطفل يعرف كيف يشطب وإذا لم يلجأ إلى ذلك في الكثير من الحالات، فبكل بساطة لأنّه لا يجد حاجة إلى شطب أخطائه، فبالنسبة له هي غير موجودة بعد التصحيح"[١].

ويعمد الطفل في أحيانٍ كثيرة، إلى تكرار الموضوع نفسه في رسوماته خلال فترة معيّنة، لأنّ هذا الموضوع يعكس الخبرة التي اكتسبها في بيئته، ونشير هنا إلى أنّ الطفل قد لا يستطيع رسم ما لم يره، فطفل لم يشاهد في حياته حقلاً من البطاطا، لن يرسمه، وهذا ما يؤكّده معظم الباحثين في رسومات الأطفال. "وقد أُجريت دراسة، على أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة والثامنة، وأظهرت أنّ ٩٨٪ من الأطفال في مدارس برلين لم يروا نهراً و٧٥ ٪ لم يروا أرنباً و٦٤٪ لم يروا ضفدعاً و٥٣٪ لم يروا البزاق. أمّا في بوسطن، فهناك ٧٧ ٪ لم يروا غراباً و٦٦ ٪ لم يروا عنباً و٦٥ ٪ لم يروا كناراً و٦١ ٪ لم يروا حقول البطاطا و٥٠ ٪ لم يروا ضفدعاً و٢٠ ٪ لم يروا الفراشات"[٢]، ومن الطبيعي أنّ هؤلاء الأطفال لن يرسموا ما لم يشاهدوه.

وبحسب لوكيه، هناك عوامل كثيرة تؤثّر في تحديد هدف الطفل أو نيته للقيام بالرسم، ويتمثّل العامل الأول بالمؤثّرات الخارجيّة، ويدخل ضمنها الطلب الذي يمكن أن يوجّه إلى الطفل للقيام برسم معيّن، والإقتراحات الغريبة في هذا المجال تكون عابرة ومقيّدة للطفل، ويؤكّد لوكيه إن الرسم لا يكون فعّالاً ونافعاً إلا حين يمارسه الطفل لأهداف حرة.

في مقابل الإقتراحات الموجهّة، هناك ظروف خارجيّة تعطي الطفل حافزاً من دون أن تقيّده. فقد يمرّ حصانٌ أمام الطفل أثناء قيامه بالرسم، فيحفّزه على رسمه، وقد يرى الطفل ألبوماً للصور فيه العديد من الطوابع البريديّة، ما يدفعه إلى رسم هذه الطوابع. ويستوحي الطفل أحياناً رسوماته من خلال أحداث ليست مباشرة، كالنزهات والرحلات مثلاً.

وهناك أيضاً أحداث متعلّقة بالطفولة، يعيد الطفل إحياءها في رسوماته، ويبدو ذلك جليّاً حينما يرسم الطفل مغامراته خلال العطلة مثلاً.

ونقابل أطفالاً يقلّدون في رسوماتهم إخوتهم أو أصدقاءهم بهدف التعلّم واكتساب الخبرة، ولأنّ موضوعات الآخرين توحي لهم بمواضيع يرسمونها بأنفسهم وتسهّل عليهم استكمال رسوماتهم الخاصة.

---

١. Luquet, *Le dessin enfantin*, p١٦.

٢. Luquet، م. ن.، ص١٩.

أمّا العامل الثاني فيتعلّق بتداعي الأفكار (association des idées)، وذلك عندما يبدأ الطفل بالرسم، وينطلق من فكرة واعية بالموضوع الذي يرسمه، وأثناء الرسم تظهر له أفكار جديدة متعلّقة بهذا الموضوع. فعند العديد من الأطفال، يكون الرسم الأوّل للمرأة أو الأم، يتبعه بشكلٍ مباشرٍ رسم الرجل أو الأب. ورسم الطابع البريدي يؤدّي تلقائيّاً إلى رسم المغلّف، ورسومات القطار تضاف إليها السيّارات. وهذا التداعي في الأفكار يحصل بسبب عامل الشبه.

والمماثلة هنا لم تعد نظاماً فكرياً (حسب الدور)، بل نظرياً (حسب الشكل) وهذا ما يسمّيه لوكيه "المماثلة التشكليّة" (Analogie morphologie)، وهذه تتمثّل قي حالتين، الأولى حيث ترتبط الأشياء المرسومة ببعضها البعض من ناحية الشكل. أمّا في الحالة الثانيّة، فيكون الإرتباط من ناحية التمثيل[1].

ومن العوامل التي تؤثّر في الطفل أثناء القيام بالرسم، هي التلقائيّة التخطيطيّة (automatisme graphique). ونذكر في هذا المجال حالتين:

"الحالة الأولى، وهي التلقائيّة التخطيطيّة المباشرة (automatisme graphique immédiat)، حيث يُتبع الطفل الرسم الأول مباشرةً برسمٍ آخرٍ أو عدّة رسومات بنفس التفصيل. ويضرب لوكيه العديد من الأمثلة في هذا المجال، منها طفل يرسم خلال نصف ساعة عدداً كبيراً من الخطوط على شكل حرف الميم بالأجنبيّة "M" أو حرف الواو "W"، وطفلٌ آخر يرسم نفسه حين كان طفلاً صغيراً، أربعين مرة بنفس الطريقة[2]".

الحالة الثانية، هي التلقائيّة التخطيطيّة المستمرّة (automatisme graphique continu)، وتتمثّل بميل آلي لدى الطفل، لا لتكرار الرسم نفسه مباشرةً، إنّما لإعادته خلال فترة زمنيّة يفصل بينها يوم أو أكثر. ويذكر لوكيه في دراسته، حالة طفلة، تبلغ من العمر أربع سنوات وثلاثة أشهر، رسمت خلال أربعة عشر يوماً، ستّة عشر رسماً تمثّل بيوتاً. بعد ستة أيّام، استأنفت عملها بمجموعة أخرى من رسومات البيوت، بلغت واحد وثلاثين بيتاً على مدى ثمانية عشر يوماً. ثمّ مرّت ثلاثة أشهر، رسمت خلالها هذه الطفلة رسومات مختلفة، فتنبّهت فجأة إلى أنّها لم ترسم بيوتاً منذ مدة طويلة وقالت "سأرسم واحدا منها"[3].

وقد صادفتنا مثل هذه الحالة أثناء مراقبتنا لرسومات الأطفال، مع طفلة في السابعة من عمرها، لم تكن ترسم سوى بيت تقف بجانبه والشمس فوقه. وعلى مدار أشهر كانت تكرّر الرسم نفسه كلّما

---

[1]. Luquet, *Le dessin enfantin*, p٢٥.

[2]. Luquet، م. ن.، ص٢٧.

[3]. Luquet، م. س.، ص٢٧.

كنت أطلب منها أن ترسم. وفي إحدى المرّات، رغبت في رسم البحر، فجأةً تذكّرت البيت فرسمته في البحر.

في النهاية، إنّ نيّة الطفل للرسم لا تأتي فقط نتيجة عامل منعزل، بل يأتي بسبب التقاطع بين عدّة عوامل.

١- **التفسير** L'interprétation

ينتج التفسير عن فكرة تطرأ على بال الطفل أثناء انجازه لرسمه أوعند الإنتهاء منه، ويعطي الطفل أسماء وتفسيرات لما رسمه. أحياناً يتلاقى التفسير مع النية، ولكن في حالات أخرى يختلف التفسير عمّا كان في نيّة الطفل عند البدء بالرسم. فقد يرسم الطفل أرنباً ويفسّره بأنّه قطّ، أو يرسم رجلاً ثم يقول "رسمت أرنباً". وهذا الأمر مرتبط بمدى رضا الطفل عن رسمه. فلو رسم الطفل خروفاً وأعجبه الرسم ، فسيدفعه ذلك إلى تفسير رسمه بحسب النيّة الأساسيّة التي كانت لديه قبل البدء بالرسم.

وتلعب العادة في ممارسة الرسم، دوراً ملحوظاً وتؤثّر في تفسير الطفل لما رسمه. فلو حاول الطفل مثلاً، أن يرسم طفلاً وخروفاً، فمن الممكن أن تكون هذه المرة الأولى التي يرسم فيها الخروف، والمرة الستّون التي يرسم فيها طفلاً، فتظهر لديه قدرة عالية في رسم الطفل.

فالعادة لا تكسب الطفل الموهبة في رسم تفصيل معيّن، بل تكسبه الموهبة في الرسم بشكلٍ عامٍ، وهذا يعني ملاءمة حركاته التخطيطيّة مع تمثيل أي موضوع.

والتفسير لا نجده معزولاً في وعي الطفل، لكنّه يتلاقى مع نيّته. وتذكّر القصد الذي بدأ الطفل الرسم من خلاله، يبقى مستمرّاً بقوّة، وقد يصطدم مع التفسير ويحصل نزاع بين النية والتفسير، ويحسم لصالح الأوّل لو كان هناك شبه بين الرسم والموضوع المقترح objet suggestif في النية، ولصالح الثاني لو كان هناك شبه بين الرسم والموضوع المشار إليه objet dénominatif في التفسير[١].

في بعض الحالات، ينسى الطفل القصد الذي بدأ الرسم على أساسه، وهذا ما يولّد عنده تفسيراً ضعيفاً لما رسمه ويشعر عندها بأنّ رسمه ناقصٌ، فيعبّر عن ذلك بقوله "هذه ليست رسمة، إنّها لا شيء" أوأنّه قد يعطي العديد من التفسيرات.

وأحياناً، يدخل الطفل على رسمه بعض التفاصيل غير الملائمة للمجموعة، وعندئذ يأتي التفسير الجديد بحسب الحالة، وهنا يربط تفسيره لوجود هذه التفاصيل بتبريرٍ محنّكٍ، فقد يقول أنّ ذلك لجعل الصورة جميلة أو بأنّها لا شيء، مجرّد خطوطٍ.

١. Luquet, *Le dessin enfantin*, p٣٣.

إنّ إعطاء تفسير مختلف للرسم عن النيّة الأساسيّة التي رسم الطفل على أساسها يـؤدّي إلـى التحوّل من الدوافع الأساسيّة إلى الدوافع المستنبطة منها وذلك عبر التحليل الشكلي الناتج عن شوائب الرسم. ويمكننا القول إنّ إغناء الموسوعة الصوريّة لدى الطفل ناتج بصورة ملفتة من الأخطاء التي يرتكبها.

٢- **النمط** Le type

وهو الطريقة التي يعتمدها الطفل في تمثيل موضوع أو تفصيل عبر تتابع رسوماته، ممّا يؤدّي إلى تتطوّرها تدريجيّا.

وبحسب لوكيه، فالطراز الخاص بالطفل هو نتيجة لعاملين، الأول عامل ثبات ويسمّى الحفاظ على الطراز أو النمط (conservation du type) والثاني عامل تغيّر ويطلق عليه لوكيه تسمية التغيير في الطراز (modification du type).

العامل الأوّل هو ميل الطفل لإنتاج عدة رسومات لموضوع معيّن بنفس الطريقة. وهذا العامل يمنع الطفل من فهم التغييرات المفيدة التي من الممكن الحصول عليها، ويقف حائلاً ضد قبوله بهذه التغييرات حين ندلّه عليها، وكذلك أمام التغييرات التي يدخلها الطفل بنفسه وتكون إمّا مقصودة أو تأتي نتيجةً لحادثة معيّنة، فتختفي عاجلاً أم آجلاً ويكون غرضها تقريب الرسم من شكله الحقيقي عبر زيادة تفصيل جديد.

أحياناً، تكون التغييرات التي يجريها الطفل مقبولة على الأقلّ لرسمٍ معيّنٍ فيتركها على أساس عدم حفظها واستمرارها في الرسومات المقبلة. وهنا يرسم الجديد إلى جانب القديم من دون أن يحلّ مكانه، وهذا ما يؤدّي إلى تمثيل الشيء مرّتين في الرسم نفسه. مثلاً، عند العديد من الأطفال يظهر نتوء جانبي في الرأس وذلك في مرحلة من مراحل رسم رأس الرجل، ومع ذلك يحتفظ الطفل بتفاصيل الوجه من الجهة الأماميّة (face) فيضيف أنفاً آخر بين عينيه.

ويُظهر الطفل رغبته بالمحافظة على طرازه الخاص، ليس فقط في رسوماته بل بتصرّفه حيال رسومات الآخرين، وهو يأخذ على الرسومات التي نرسُمها من أجل أن تكون مرسومة على طريقته.

ويبحث لوكيه في رسومات أطفال الثامنة من العمر ويصل إلى ما يصفه بحقيقة يكاد لا يصدّقها عقل قادرة على بثّ الإرتباك في جميع الأفكار القائمة على اعتبار عقل الطفل شيئاً مفرط البساطة، ولكنّها على كل حالٍ حقيقة لا يمكن إنكارها.

فالطفل لا يقتصر فقط على إدراك أنّ غيره من الناس يرسمون بأسلوب يختلف عن أسلوبه، كما أنّه لا يقتصر فقط على أن يتوقّع من هؤلاء مراعاة الأمانة لأسلوبهم مثلما يراعيها هو نحو أسلوبه،

لكنّه بعد هذا يعمد، عندما يرسم لشخصٍ آخر إلى أن يتّخذ لتلك المناسبة أسلوب ذلك الشخص بدلاً من أسلوبه هو، وهذا ما يسمّيه لوكيه بازدواج الأنماط (duplicité des types)[١].

ويتحدّث هربرت ريد Herbert Edward Read[٢] (١٨٩٣- ١٩٦٨) في هذا المجال عمّا يسمّيه بازدواج الأسلوب، الذي يراه موجوداً عند الطفل منذ بداية نشاطه في الرسم والتشكيل ويمكن تفسيره بأنّه تمييز بين ما يقوم به الطفل إرضاءً لحاجاته الباطنيّة الخاصّة من جهة، وبين ما يقوم به على على سبيل التقرّب الإجتماعي من جهةٍ أخرى، أي من قبيل الدلالة على المشاركة الوجدانيّة مع شخصٍ آخرٍ أو أشخاص آخرين أو المنافسة معهم[٣].

وهناك تفاصيل جديدة تظهر في رسومات الطفل نتيجةً لتأثير العوامل الخارجيّة. ففي الأيّام الممطرة، قد تظهر في رسوماته المظلاّت المفتوحة، كما أنّ هناك تفاصيل تلفت انتباه الطفل لأنّها جديدة ولم يرها سابقاً.

وتغيير النمط يمكن أن يحصل بتأثير من نماذج الآخرين التي تصوّر الشيء بطريقة مختلفة عن طريقة الطفل.

وعندما يكون هناك عوامل تدفع الطفل إلى إضافة تفاصيل غير ملائمة مع المجموعة، عندئذ إن لم يكتشف هذه اللاملاءمة، ينسى نيته الأساسيّة، وعندما ندلّه على هذه الأخطاء يكون تصرّفه مماثلاً لتصرفه مع الأخطاء الأخرى في رسمه، وهو يعطي لها تبريرات ثمّ يقرّ بهدوء وبعبارات مختلفة أن رسمه جيّدٌ. ويعطي لوكيه مثالاً على ذلك، فهذا طفلٌ رسم فأراً بأرجلٍ مضاعفةٍ وبرّر الأمر بأنّ ذلك لكي يستطيع أن ينقذ نفسه أمام الحيوانات الكبيرة. وأحياناً يضيف الطفل العجلات لطاولة أو لمنزل، ولو لفتنا نظره إلى أنّ هذه الأشياء ليس لها عجلات، فيجيب بأنّ هذا لا يهمّ.

ومن هذه الأمثلة، يتبيّن لنا أنّ التفاصيل التي يدخلها الطفل على رسمه تضاف بالخارج وتحفظ إمّا بنماذج جديدة للشيء الحقيقي وإمّا برسومات لذلك الشيء عبر أشخاص أو أشياء مختلفة بقصد أن تكون أحياناً غير مناسبة.

أمّا عامل التغيّر في رسم الطفل، فنلاحظه في رسمه للبيت الذي يبدأ على شكل مستطيل عامودي في أغلب الأحيان، بعد ذلك يتطوّر طراز الطفل فتضاف على المنزل في الرسومات المتتاليّة غرفة النوم والمطبخ وغرفة الطعام والحمّام... وتصبح كل غرفة أكثر تعقيداً بعد رسم التفاصيل

---

١. Luquet, *Le dessin enfantin*, p٥٣.

٢. هربرت ريد **Herbert Edward Read** (١٨٩٣- ١٩٦٨)، مؤلّف إنكليزي، اشتهر بنقده الفنّي وعمل مدرّساً للفنون التشكيليّة، وقد كان من الصعب تفريق كتاباته السياسيّة عن الفنيّة والثقافيّة لأنّه يرى أنّ الفن والثقافة والسياسة هم تعبير عن حالة الوعي الإنساني التي لا تقتصر فقط على الطبقة البرجوازيّة.

٣. هربرت ريد، **التربية عن طريق الفنّ**، ص ١٧١.

الجديدة لكلٍ منها، فتضاف الكراسي في المطبخ والفرن والمائدة، ثمّ يبدأ البناء بدوره بالتعقيد، فيضاف الملعب والحديقة وكلٍ منهما يحصل على تفاصيل جديدة كالطيور والأشجار والأزهار...

كذلك الأمر بالنسبة لتطوّر رسم الرجل، الذي يحصل عند غالبيّة الأطفال على تفاصيل متلاحقة، فنرى ظهوراً للساقين فاليدين والثياب والشعر والعنق. وتتطوّر هذه العناصر بدورها فتنفصل الساقان إلى أرجلٍ وأقدامٍ والعيون تكمّلها الحواجب والرموش...إلخ

ونذكر أنّه أُقيمت دراسات عديدة حول رسم الرجل، وقد توصّلت إلى معطيات قيّمة تتلاقى مع نموّ الطفل، وسنقدّم في ما يأتي أبرز أنماط رسم الرجل عند الأطفال.

- **أنماط رسم الرجل** Les types de bonhomme

أثناء نموّ الطفل، يخضع رسم الرجل لعدّة تحوّلات. وقد ميّز الباحثون أنماط رسم الرجل كما يأتي:

- **الرجل المستدير**

وهو أوّل رسم ممثّل للرجل، يظهر عقب الخربشات اللا محدودة والغير مسيطر عليها من قبل الطفل. "ففي نهاية السنة الثانية، تميل الخربشات إلى التقلّص: نلاحظ في هذه الدوّامة، أنّ الخطوط تبدأ في الإنغلاق والتباعد. ونميّز هنا وهناك دوائر أكثر أو أقلّ نجاحاً. الرسم بكامله يميل إلى شغل مساحة صغيرة من الورقة"[1].

بين عمر الثالثة والرابعة، يقتصر رسم الرجل على شكل بيضاوي يشبه طائفة من الحيوانات الرخويّة تدعى Céphalopode، والتي يمكن أن تظهر بشكلٍ عمودي أو أفقي أو مائل. وفي هذه المرحلة تبدأ العيون والأنف والفم بالظهور شيئاً فشيئاً.

- **الرجل المؤلّف من قطع منفصلة** Le Bonhomme en pièces détachés

يعتمد على تعداد مختلف أجزاء الجسم التي تترافق مع تملك التصوّر الجسدي لدى الطفل. فرسم الرجل يمكن أن يكون سرداً مصوّراً، يعدد الطفل من خلاله أجزاء جسده الواحد تلو الآخر.

هذا النمط لرسم الرجل، أقرب ما يكون للنمط السابق. فللإثنين طريقة في السرد لا تتوصّل إلى تكامل الكل مع الأجزاء. فمع الرجل الدائري لدينا الكل من دون الأجزاء، أمّا مع النمط الثاني فلدينا العكس.

- **الرجل الضفدع** Le Bonhomme têtard

هو نتيجة لتجمّع عناصر النمط السابق مع الصورة الأولى للكائن الحيّ. يظهر عند الأطفال في الرابعة من عمرهم، ويكون غالباً من الجهة الأماميّة، مع غياب للتفاصيل المتعلّقة بالملابس.

---

[1]. Antoine Chami, *Le Dessin projectif*, p٧٩.

ويأخذ هذا النمط شكل الشمس في بعض الأحيان، فيكون دائرياً مع خطوط تبدو كالأشعّة. أمّا النموذج الأكثر شيوعاً، فيتألّف من رأس دائري ينطلق منه خطّان.

وهذه النماذج تشكّل تطوّراً ملحوظاً، ليس فقط لشعور الطفل بالتكامل الذاتي، إنّما لشعوره بالإنتماء للجنس الذكوري أو الأنثوي. فتظهر في هذه المرحلة التفاصيل التي تميّز بين الجنسين.

Osterrieth و Cambier (١٩٧٦) قدّما تعريفين لنموذجين ضمن هذه الفئة:

- نموذج مؤلّف من رأس وجذع لا يمكننا التمييز بينهما، ويظهر على شكل مساحة بيضاويّة، أقلّ أو أكثر انغلاقاً، وقد تتضمّن بعض العناصر كالعيون والفمّ، أو تنطلق منها خطوط عشوائيّة تمثّل الشعر.
- نموذج يتألّف من جذع وساقين، يختلط فيه الرأس مع الجذع، ويصعب فيه التمييز بين الساقين والجذع في أحيانٍ كثيرةٍ.

- **الرجل التقليدي** Le Bonhomme conventionnel

"يظهر عندما يكون الجذع مرسوماً بشكلٍ صحيحٍ، عندها يأخذ الرجل شكله الإنساني، ما يعني أنّ أجزاء الجسم مصوّرة مع زينة مكمّلة: تفاصيل اللباس، أشياء متفرّقة (غليون، عصا...)، بالإضافة إلى تفاصيل مستوحاة من محيط الطفل (كرسي، وردة، ...). من الضروري أن تجتمع كل الأجزاء الضروريّة مع مراعاة النسب والأحجام"[١].

إلى جانب الرجل التقليدي الكلاسيكي، نرى ظهور نموذجين يقدّم كلّ منهما هيئة خاصّة ومنفردة:

- **الرجل الخيطي الشكل** (على شكل الخيط)، وهو نموذج مختصر، يتألّف من رأس دائري يتضمّن العيون والأنف والفمّ، أمّا الجذع فيتمثّل بدائرة أو بخطٍّ عموديّ. وبإمكاننا ملاحظة الشعر واليدين والأصابع والأرجل على هذا النموذج.
- **الرجل الأنبوب**، الذي يبدأ بالظهور بين الخامسة والسادسة من العمر، ويُرسم كما الرجل الخيطي ولكن العناصر تكون ثنائيّة الأبعاد (بشكل مستطيلٍ أو أنبوب).

- **الرجل المحيط** Le Bonhomme contour

يبدأ الأطفال في الثامنة من عمرهم، برسم أشخاص إنطلاقاً من الإطار أو المحيط. وفي بعض الحالات، نلاحظ نماذج يكتفي الأطفال برسم إطارها العام فتبدو الأشخاص كالظلال. في حالات أخرى يكون الإطار مجزّءاً، فالرأس مرسوم وحده وبقية الجسم أو أجزاء منه مرسومة مع إطار.

---

١. Antoine Chami, *Le Dessin projectif,* p٨١.

وبات واضحاً أنّه منذ النموذج الأوّل، المكوّن من دائرة للرأس وخطّين متوازيين للساقين (أحياناً خطّ واحدّ)، لا يتجاهل الطفل العناصر الأخرى للجسد، أقلّه الأكثر بروزاً حتى ولو لم يرسمها نتيجة الصراع بين عاملي الثبات والتغيّر في طراز الطفل.

٣- النموذج الداخلي Le modèle interne

إنّ تصوير الشيء يتمّ من خلال خطوط تحاكي العين، فتأخذ شكل الصورة. وهذه الخطوط تحمل الأفكار والإنطباعات والمشاعر التي ترد في ذهن الشخص وذلك حسب نظرته إلى الشيء المراد تصويره.

ويتحدّث لوكيه عمّا يسمّيه بالنموذج الداخلي، الموجود في ذهن الطفل وهو المسؤول عن تنفيذ الرسم. ويقول بأنّ الطفل لا يرسم الأشياء كما هي، بل يرسم النموذج الداخلي الموجود في ذهنه. "وقد أُجريت دراسة على مجموعة من التلامذة في مدارس أميركا، فطُلب من الأطفال أن يرسموا طاولة الأستاذ الموجودة أمامهم، فرسموها مع الأدراج التي لا يمكن رؤيتها، ما يؤكّد أنّ شكل الشيء ليس سوى دافعٌ للطفل لكي يرسم، بيد أنّ النموذج الداخلي هو المسؤول الأوّل عن تنفيذ الرسم"[١].

وعندما يرسم الطفل شيئاً ما للمرّة الأولى، عليه في البداية أن يرسم في ذهنه نموذجاً داخليّاً خاصاً لهذا الشيء، وهذا ما يفسّر لنا تهرّب الطفل من الرسومات التي لم يسبق له أن رسمها، ونحن في مثل هذه الحالة، يجب أن نصرّ عليه كي نحصل على الرسم المطلوب. فالطفل كما الراشد، يجد صعوبة في تنفيذ الرسم ووضع الخطوط المطلوبة له، وهذه الصعوبة لا تكون في كيفية الرسم، بل هي نوع من الكسل الذهني، يدفع الطفل لعدم بذل أي جهد لخلق النموذج الداخلي للجديد الذي يريد رسمه.

والنموذج الداخلي لا يتدخّل فقط في تنفيذ الرسم، بل أيضاً في المعنى الذي يعطيه الطفل للرسم. فهو يفسّر رسوماته ورسومات الآخرين على السواء، من خلال المقارنة بينها وبين النموذج الداخلي الموجود في ذهنه. فقد يأتي التفسير مختلفاً عن نيّته الأساسيّة التي بدأ الرسم على أساسها وذلك عندما يشعر الطفل بأنّ التفسير الجديد أكثر ملاءمةً مع نموذجه الداخلي.

ويميّز لوكيه عدّة أنواع من الموضوعات حسب درجة عموميّتها. في المرتبة الأولى، تأتي التمثيلات التاريخيّة التي تصوّر شيئاً ما في زمنٍ محدّدٍ وفي ظروف معيّنة وأحياناً فريدة، كرسم شخص في وضع معيّن يقوم بعملٍ محدّد ويلبس ثياباً خاصّة. في المرتبة الثانيّة، تأتي صورة الشيء المرسوم على درجةً أعلى من العموميّة، فلا يعود الزمن محدّداً. وفي مرتبة أكثر عموميّة من

---

١. Luquet, *Le dessin enfantin*,p٦٤.

سابقتها، لا يمثّل الرسم الإختلافات الزمنيّة ولكن الإختلافات الفرديّة[١]. وهنا لم يعد الرسم ممثّلاً لرجلٍ محدّدٍ، بل لـ"رجل" دون التمييز لا في عمره ولا في جنسه. كذلك الزهرة، لم تعد أقحوانة أو زنبقة بل مجرّد زهرة، وهذه الحالة هي الأكثر شيوعاً في رسومات الأطفال وخصوصاً في بداياتها.

ويمكن أن تتداخل الفئات المذكورة فيما بينها في الرسم الواحد، فقد يأتي الرسم على درجةٍ كبيرةٍ من الدقّة في مسألة معيّنة وأكثر عموميّة في مسائل أخرى.

وبخلاف أداة التصوير التي تعكس جميع التفاصيل الخاصة بالشيء الذي صوّرته، فإنّ ذهن الطفل يميّز بين التفاصيل الأساسيّة والثانويّة، ولا يقتصر دور ذهنه على أن يكون مجرّد وعاء يحفظ كل ما تكسبه إيّاه التجارب بل يتعدّى ذلك.

فالطفل أمام رسمةٍ ما، لا يرى التفاصيل ذاتها التي يراها الراشد، فعيناه تراها لكن ذهنه لا يسمح لها بالدخول إلاّ إذا أذهلته أو لفتت انتباهه، حينها يوليها الأهميّة اللازمة. ويمكن أن نتبيّن العناصر التي يوليها الطفل الأهميّة من خلال المكان الذي تأخذه في رسمه من جهة، ومن خلال تسلسل ظهور هذه العناصر من جهةٍ أخرى. وفي كل يوم تقريباً تضاف تفاصيل جديدة في ذهن الطفل، لكن كل تفصيل يبقى ثانوياً بالنسبة لتلك التفاصيل الموجودة في رسمه الأساسي إلى أن يتقبّلها ذهن الطفل.

ويعمل الطفل على تصوير كل التفاصيل التي يراها أساسيّة في رسمه حتّى لو كانت هذه التفاصيل غير مرئيّة، وبعكس ذلك فهو يهمل التفاصيل الثانويّة حتى لو كانت مرئيّة.

ويتميّز الطفل بشفافيته في التعبير، ويعبّر عن الأشياء بدورها لا بأسمائها. فالكرسي شيءٌ للجلوس والصحن هو شيءٌ نأكل فيه، والأهميّة المعطاة من قبل الطفل لتفصيل ما تعود بشكلٍ أساسيٍ إلى أهميّة دوره، ولتوضيح هذه الفكرة، سنذكر بعض الأمثلة.

من المعروف أنّه عند غالبيّة الأطفال، وفي بداية محاولاتهم للرسم، تكون صورة الرجل بدون ثياب، حتى لو كان الرسم لشخصٍ راشدٍ، فمن أين يأتي بفكرة رسمهم عراة رغم أنّه قد لا يكون رآهم كذلك؟ لقد استوحاها من جسمه الذي يكون عارياً في بعض الأحيان فاعتقد أن الثياب ليست ضرورية للإنسان.

كما أنّ بعض الأطفال يعتقدون أنّه ليس من الضروري إظهار جنس الشخص الذي يرسمونه. وفي أحيانٍ كثيرةٍ، يكون رسم الرجل من دون يدين، إلاّ لو كان الرجل بحاجةٍ ليديه لكي يفتح باباً أو يحمل مظلةً. وما يلفت النظر أكثر من ذلك، النموذج الفريد لرسم الرجل من دون جذع ولمدّة طويلة، حينها تظهر اليدان موصولتان بالرأس أو موضوعتان على الأرجل.

---

١. Luquet, *Le dessin enfantin*, p٧٠.

فالطفل يتجاهل وجود هذه القطعة من جسم الإنسان حتّى ولو أشرنا إليها، وذلك لأنّه لا يرى فيها أيّة أهميّةٍ، ويظهر الجذع بعد أن يتعرّف الطفل على الأعضاء الداخليّة التي يحتويها وعلى دورها.

ومن هذه الأمثلة، نتبيّن مدى أهميّة "الدور" في إنشاء النموذج الداخلي للرسومات العامّة وللرسومات الفرديّة المتخصّصة. فالطفل يختار تلقائيّاً وبانتظامٍ مذهلٍ التفاصيل المميّزة بنظره، إمّا عبر شكلها الخارجي أو بالتفاصيل التي تحويها. ونذكر هنا أن لدى الطفل القدرة على التمييز بين زمنين متتاليين: التحضير للكارثة ثمّ وقوع الكارثة، فيرسم الأوّل قبل الثاني، وذلك لأنّ في الثاني قد لا تكون العناصر مكتملة. فلو رسم الطفل شخصاً يقع في الماء، فإنّه، بعد وقوع الكارثة، لن يتمكّن إلاّ من رؤية رأسه فوق الماء، في حين يكون الشخص كاملاً قبل وقوعه، ممّا يجعله أكثر واقعيّة في نظر الطفل.

٤- **التلوين** Le coloris

في المفهوم الفيزيائي، "اللون هو انطباع أو إحساس، يتولّد في العين وينتقل إلى الدماغ عبر الجهاز البصري بتأثير الضوء وانعكاسه على الأشياء، فيتحدّد باجتماع عناصر ثلاثة: العين، والشيء المرئي والضوء"[١].

وإذا كانت العين، لدى الإنسان، حساسة تجاه اللون، فذلك يعود للدور الذي يلعبه الأخير في تكيّفه مع محيطه.

وتبيّن الدراسات "أنّ تمييز الألوان المنتقلة عبر الألياف العصبيّة الخاصة بالعين إلى الدماغ، تنعكس بطريقة مباشرة نحو المهاد البصري (thalamus)، الموجود في الدماغ والمسؤول عن المشاعر، ما يظهر دور اللون في المجال العاطفي"[٢].

وقد ظلّت الآراء حول الفائدة التي يعطيها التلوين لرسومات الأطفال، نادرة جدّاً. ولكن ممّا لا شكّ فيه أنّ هناك اختلافاً كبيراً بين طفلٍ وآخرٍ على هذا الصعيد، لذلك فإنّ النتائج التي تمّ التوصّل إليها بقيت عامّة ونسبيّة.

فالطفل حساسٌ جداً تجاه الألوان بحدّ ذاتها، ويجد متعة كبيرة في تلوين الأوراق وتلوين الأحرف والكلمات التي يكتبها، ونراه يتفنّن في تلوين إمضائه في أسفل رسوماته، فيكتب الأحرف بألوانٍ مختلفةٍ.

وغايته تجميليّة تزيينيّة، بغضّ النظر عن العلاقة بين اللون والشيء الملوّن، وغالباً ما يعبّر الأطفال عن دور التلوين في رسوماتهم وبطريقتهم الخاصّة، بأنّه "لجعل الرسم أجمل".

---

١. عادل قديح وغيره، **الفنون التشكيليّة**، ص١٩٠.

٢. Jacqueline Royer, *Que nous dissent les dessins d'enfants?*, p١٦٩.

لو لاحظنا رسومات الـ"رجل" عند الأطفال، لوجدنا أنّ الطفل قد يرسم الرأس باللون الأسود والأنف والأرجل بالأحمر والعينين بالأخضر، وطفلاً آخر يلوّن الأنف بالأزرق واليد الأولى بالأصفر والأخرى بالبنفسجي وهكذا. ويمكننا أن نرى بطريقة واضحة الرغبة في التلوين التزييني في الألبومات الخاصّة بالأطفال التي تظهر جنباً إلى جنب، رسمين متشابهين، الأوّل يلوّن منذ البداية، يكون نموذجاً للطفل والثاني يُترك من دون تلوين وعلى الطفل تلوينه حسب النموذج الموجود أمامه. وفي مثل هذه الألبومات، لا يتقيّد الأطفال دائماً بالنماذج الملوّنة أمامهم لرغبتهم بالتلوين التزييني.

وبما أنّ الواقعيّة تؤثّر في الرسم الطفولي، فمن البديهي أن ينعكس الأمر، إلى حدٍ ما، على التلوين. لذلك، وإلى جانب دوره التزييني، فإنّ التلوين يعطي للرسم طابعاً أكثر واقعيّة. ويكون للتلوين طابعاً تزيينياً فقط حين يكون اللون غير مناسبٍ مع لون الشيء كما هو في الواقع، ويكون طابعه واقعيّاً عندما لا يكون كذلك.

وعندما يتعلّق التلوين برسوماتٍ عامّة، يكون دائماً واقعياً، باستثناء رسومات الحيوانات التي يكون تلوينها تزيينياً. فنرى الخروف أزرقاً والكلب بنفسجياً وقد نرى كلباً بجسمٍ أحمر وعين خضراء وذنبٍ بنفسجي. وبعكس الحيوانات، فإنّ النباتات غالباً ما يكون تلوينها واقعياً.

وأحياناً قد يجمع الطفل نوعي التلوين في رسمٍ واحدٍ، فيكون القطار مثلاً، ملوّناً تلويناً تزيينياً، في حين تكون السماء والأشجار ملوّنة تلويناً واقعياً. وباختصار يمكننا القول أن الرغبة في التزيين هي من مميّزات التلوين عند الأطفال. لكن هل الطفل هو حقاً فنّان؟

ب- الفن في رسومات الأطفال

تختلف ميزة الإبداع الفني، التي يتميّز بها الأطفال، بين طفلٍ وآخر. فقد تكون غنيّة عند طفلٍ ما وضئيلة عند آخر، لكنّها تبقى فوق كلّ شيء، الضوء الذي ينير جوانب تأمّلنا الوجداني.

فالطفل فنّانٌ بالفطرة وعالمه غنيّ بالخيال والتعابير، يعرف سلفاً ما الذي يريده ويرسم ليخبرنا قصصه التي يعرفها. ويجهل الطفل الفن كحقيقةٍ واضحة الأهداف، إنّه كإنسان القرون الغابرة، يرسم مشاعره من غير أن يتساءل عن حقيقة الفن. والفارق الكبير بين العطاء الفنّي عند الإنسان الأوّل والعطاء الفنّي عند الطفل، هو أنّ الطفل ينمو ويتدرّج في حضن حضارةٍ تطبعه وتؤثّر فيه ويظل الفن عنده واسطة اتّصال وتعبير عمّا يحلم به[1]. والمسألة التي تحتاج إلى البت هنا، ليست البحث عمّا إذا كانت رسومات الأطفال تتمشّى وبعض المعايير الجماليّة المطلقة، بل إذا كان من الممكن ربطها بطراز أو بعدّة أنماط للتعبير الجمالي، وما إذا كانت تشكّل نوعاً جمالياً خاصاً بعينه.

---

[1]. حسن جوني وآخرون، **التربية الفنيّة في الصفوف الإبتدائيّة**، ص١٣.

يرى هربرت ريد Herbert Read ، "أنّ رسومات الأطفال لا تتمشّى كلّها في نمطٍ واحدٍ وأنّ هناك على الأقل ثمانية أنماط تتقابل مع الإستعدادات السيكولوجيّة لكلّ طفلٍ بمفرده"[١].

فقد قام ريد بفحص ودراسة بضعة آلاف من رسومات الأطفال ووضع بطاقات وصفيّة لكل ما بدا في كل حالة منفردة وخرج في النهاية بتحديد الأنماط الآتية:

١. "النمط العضوي: ويعني علاقة بصريّة وتعاطفيّة مباشرة مع الأشياء الخارجيّة، وتفضيل الأشياء المجمّعة على المنعزلة، وكذلك إدراك للنسب الطبيعية والعلاقات العضويّة. فالأشجار تعلو عن الأرض والعناصر البشريّة تكون في عملٍ دائمٍ...إلخ.
٢. النمط الرومنسي: ويتضمّن معظم صفات الفئة الأولى، لكنّه يفضّل الموضوعات الساكنة ويعالجها برقة. وهذه الصفات تمتاز بها رسومات الفتيات.
٣. النمط الإنطباعي: ونلاحظ عند هذه الفئة، تفضيل التفصيل المميّز على المجموع العام الذي يراه المشاهد.
٤. النمط الإيقاعي: يتناول موضوعاً ويكرّره حتى امتلاء فراغ الصورة.
٥. النمط التركيبي: وهو نادر نسبياً، تتحوّل الأشياء فيه إلى صيغ هندسيّة اصطلاحيّة.
٦. النمط الصوري (Schématique): ويحتوي هذا النمط على الصيغة الهندسيّة ولكنّها لا تتعلق بالتركيب العضوي بل ترتبط بالأشياء بطريقةٍ رمزيّةٍ.
٧. النمط اللمسي: وهذا النمط لا يؤسّس على الإدراك البصري للأشياء، بل هو تمثيل للصورة اللمسيّة وغير البصريّة التي لها علاقة بالإحساس الباطني.
٨. النمط التعبيري: وذلك عندما تُبذل محاولة لا للتعبير فقط عن الإحساسات الذاتيّة، بل لتعريض الشيء الخارجي للتعبيرات الداخليّة، كغابة مثلاً أو منظر لشارع أو جمهور.
٩. النمط التعدادي: ويُعنى بتسجيل التفاصيل الدقيقة وتوزيعها على كامل الفراغ.
١٠. النمط الزخرفي: ويهتم باللون وبالشكل الثنائي الأبعاد.
١١. النمط الأدبي: وهو ما يعتمد على الخيال البحت، ويستمد أفكاره من مصدر أدبي أو فكرة يخترعها بنفسه"[٢].

وتقترب رسومات الأطفال ببساطتها وعفويّتها من الفنون الشعبية. ومن المعروف أنّ الفن الشعبي هو فن فطري يخضع لتقاليد متوارثة عبر الأجيال ويقوم به أناس من عامّة الشعب، وهم يتمتّعون بثقافة عاديّة، يستعملون ما يتيسّر لهم من مواد لإنجاز رسومات غنيّة بالرموز والدلالات

---

[١]. هربرت ريد، **التربية عن طريق الفن**، ص٢٨٤.

[٢]. عادل قديح وأكرم قانصو، **التربية الفنيّة وطرائق تدريسها**، ص٤٨.

وتختصر تاريخ الأمّة. ويعبّر هذا الفن عن روح الجماعة ويتماشى مع ذوقها، وهو فن يمارسه الناس لغايات إمّا جماليّة بقصد التزيين، إمّا علاجية أو سحريّة بقصد طرد الأرواح الشرّيرة، أو دينيّة بقصد العبادة والتقوى. أمّا المواضيع التي يتناولها الفن الشعبي، فتدور حول السير الشخصيّة والدين والتاريخ.

ويمكن ان نشاهد هذا الفن مطبوعاً على الورق أو منقوشاً على الجسد أو ملوّناً على الجدران، وهو غني بالرموز والعناصر التشكيليّة. يمتاز بإهمال النسب والأبعاد والمقاييس والتشريح والتسطيح والصفات الكاريكاتوريّة وهو حافل بالمؤشّرات البيئيّة والإجتماعيّة.

"هذا الفن انتشر بعد انقضاء عصور التوحش وأُعيد اكتشافه وتقييمه مؤخّراً، ويقترب من أي فن آخر من الفن الطفولي ويعطينا بساطة قريبة جداً من البساطة في الأعمال الطفوليّة"[1].

كما يوجد أوجه شبه واضحة، بين الفنون البدائيّة وفنون الأطفال. فكل من الرجل البدائي والطفل أحدثا التخطيط في الفن وقاما بتمثيل الطبيعة بعد تلخيصها، لا تقليدها، وكلاهما أحيا الزخرفة والتجميل وأظهرا بوضوح الشفافيّة والتسطيح وعدم الإلتزام بالأبعاد.

والفنون البدائيّة هي فنون ما قبل التاريخ، فنون المجتمعات التي عاشت على الصيد وجمع الثمار. وتتمثّل هذه الفنون بتلك الآثار والنقوش التي خلّفها الإنسان الأوّل على جدران الكهوف والمغاور تحقيقاً لغايات نفعيّة أو تلبيةً لعقيدةٍ خفيّة.

وتشمل الرسوم البدائيّة بعض التخطيطات البسيطة والرموز المعبّرة عن حالات الخوف والقلق والخضوع التي كانت تسيطر على الإنسان البدائي آنذاك.

من هنا نرى أنّ الفن البدائي محمّل بعادات وتقاليد وأساطير وخرافات، أمّا الفن الطفولي فهو أكثر تلقائيّة وتعبيراته محدودة.

ويتشابه فن الأطفال أيضاً مع الفن الساذج، الذي يتمثّل بالوصف الدقيق لمشاهد الحياة داخل المجتمع ومظاهر بيئيّة، إجتماعيّة، طبيعيّة وتراثيّة. يقوم به أناس من عامة الشعب، لم يخضعوا لأيّة دراسة أكاديميّة. لذا تأتي رسوماتهم عفويّة بسيطة، لا تخضع للقواعد والقوانين المعروفة في فن الرسم. وتمتاز تشكيلياً بمعظم الخصائص التي تميّز الفنون الشعبيّة وتختلف عنها بالموضوعات التي تتناولها وبالهدف الذي تسعى إليه.

وهناك صفة جماليّة نوعيّة في فن الأطفال، يومئ إليها البعض بلفظة "السذاجة"، وهذا لا يعني أنّ رسومات الأطفال لا تقترن بالذكاء، بل هذه الصفة تشير إلى نظرة معيّنة للأشياء، اختصّ بها الأطفال، واتصفت بها فئة نادرة من الراشدين الذين يحتفظون بهذه الملكة الطفوليّة.

---

[1]. أكرم قانصو ويولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص٤٤.

ورسومات الأطفال لا بد أن تتمشّى ومعايير التصوير عند فناني المدرسة الإنطباعيّة[1] Impressionnisme، كما أن بعضها الآخر قد يتطابق مع ما أنتجه مصورو المدرسة الوحشيّة[2] Fauvisme، فضلاً عن أخرى تجاري معايير الرسم عند فنّاني المدرسة التكعيبيّة[3] Cubisme وهكذا دواليك.

ولسنا هنا بمعرض المقارنة بين الطفل والرسّام، فلكلٍ منهما خصائصه ومميزاته وإدراكاته، إنّما نحاول أن نفهم العفويّة في رسومات الأطفال من خلال بعض الفنون.

ج- تأثير رسومات الأطفال في الفنّ الحديث

حينما اكتشف نفرٌ من الفنانين المحدثين بعض القيم الأصيلة في رسوم الأطفال، استلهموا منها حريّتهم وعادوا ينسجون لوحاتهم بروح الطفولة. ونذكر منهم: بول كلـي Klee (١٨٧٩- ١٩٤٠)، خوان ميرو Miro (١٨٩٣- ١٩٨٣)، هنري ماتيس Matisse (١٨٦٩- ١٩٥٤)، بيكاسو Picasso (١٨٨١- ١٩٧٣)، مارك شاغال Chagall (١٨٨٧- ١٩٨٥) وغيرهم.

"وتمركز مجمل تأثّر هؤلاء بالخيال والبساطة والعفويّة وعدم الإلتزام بالنسب أو بالمنظور الأكاديمي وبالجمع بين حوادث مختلفة في وقتٍ واحدٍ، لا التزام فيه بالزمان أو المكان"[4].

فالفنّان الفرنسي هنري ماتيس Matisse[5]، لم يخفِ اهتمامه برسومات الأطفال، وتشير بعض المصادر إلى أنّه ساهم في إنشاء صالون الأطفال "Salon des enfants"، قبل الحرب العالميّة الأولى. ومع ذلك كان يردّد دائماً بانّه "لا يجب علينا إيلاء رسومات الأطفال الإهتمام الكبير طالما

---

[1]. **الإنطباعيّة**، مدرسة فنيّة تعتبر الثورة التمهيديّة الأولى للفن الحديث الذي ظهر في مطلع القرن العشرين، فمن خلال هذه المدرسة تحرّرت الرؤية الفنيّة للطبيعة بعد أن كانت خاضعة للمنهج الأكاديمي. (محمود البسيوني، **الفنّ في القرن العشرين**، ص٣٧.)

[2]. **الوحشيّة** ، حركة فنيّة ازدهرت في باريس مع بداية القرن العشرين، بقيادة الفنان الفرنسي ماتيس Matisse (١٨٦٩- ١٩٥٤) مع مجموعة من زملائه الذين اعتبروا أنفسهم في ثورة ضد الممارسات السائدة، فألوانهم صاخبة وتحمل تحريفاً لم يُعهد من قبل. (Jean- Louis Ferrier, **Les Fauves**, p٢٩.)

[3]. التكعيبيّة، لفظاً ولد مع النقّاد الذين تعرّضوا لتحليل أعمال مجموعة من الفنانين وعلى رأسهم الفنان الأسباني بيكاسو Picasso (١٨٨١- ١٩٧٣). وسلك الفنّانون التكعيبيّون اتّجاه بنائي معماري فتحوّلت معهم الأشياء إلى مستطيلات ومثلّثات وأشكال هندسيّة متراكمة، تلخّص اللقطات المتراكمة عند النظر للشيء الواحد من عدّة زوايا وجمعها في صورة واحدة. (محمود البسيوني، م. س.، ص ٦٩.)

[4]. محمود البسيوني، **تحليل رسوم الأطفال**، ص١٧٢.

[5]. **هنري ماتيس Matisse** (١٨٦٩- ١٩٥٤)، رسّام فرنسي، يعتبر من الشخصيّات المميّزة في الفن التشكيلي في القرن العشرين، إذ أنّه قاد الحركة الوحشيّة مع مجموعة من زملائه الذين اعتبروا أنفسهم ضدّ الممارسات السائدة، فألوانهم صاخبة وبعضها من البالته مباشرة وبدون مزج، كما أنّ أشكاله تحمل ألواناً من التحريف الذي لم يعهد من قبل. (م. س.، ص٥٠.)

أنّهم لا يدركون ما يرسمونه. فبالنسبة له، لا يتساوى الإهتمام مع المعرفة، فالحدود الموجودة بينهما، واضحة"[١].

ويرى ماتيس أنّ الأطفال ليسوا فنّانين، ووحده الجهد الذي يبذلونه والعمل الدائم هما اللّذان يزيدان من قيمة الرسم عندهم. وبالتالي يرفض أخذ رسومات الأطفال بعين الإعتبار ويقول:

ليس من السهل أن تحصل اللوحة على قيمتها. فالإبداع الفنّي لا يكتسب قيمة إلاّ في حال تعرّضه للصعوبات.

"أمّا العفويّة المشهورة التي يُسرّ بها الأهل لدى رؤية رسومات أطفالهم والتي يعتبرها البعض إشارة لا يمكن دحضها وتدلّ على موهبة أطفالهم، لا يعتقد ماتيس بوجودها"[٢].

ولنكتشف تأثير رسومات الأطفال على ماتيس، يكفي أن ننظر إلى بعض لوحاته التي رسمها بين العام ١٩٠٥ والعام ١٩٠٧، فنتبيّن التلقائيّة والعفويّة والتسطيح والتبسيط التي تميّزت بها هذه الرسومات.

من هذه اللوحات، Le jeune Marin ، Nature morte aux oignons roses ١٩٠٦ ، و Portrait Marguerite (الملحق ١٠).

في ما يتعلّق باللوحتين الأولتين، يقول الفنّان نفسه، أنّ الرسّام الحقيقي لهذه الرسومات كان طفلاً يعمل كساعي بريد.

أمّا بالنسبة إلى اللوحة الأخيرة، فلدينا شهادة مهمّة جداً أدلاها الفنّان بيكاسو Picasso الذي كان يتبادل الأعمال مع ماتيس منذ العام ١٩٠٧. وقد علّل اختياره لهذه اللوحة بأنّ البعض كان يجد أنّها لا تعبّر عن أسلوب ماتيس بشكلٍ كافٍ.

وعلّق بيكاسو على ذلك بما يأتي: "كنت أعتقد وما زلت بأنّ هذه اللوحة هي بمثابة لوحة "مفتاح". فقد ظهر تأثير رسومات أطفال ماتيس، الذين كانوا قد بدأوا الرسم في تلك الفترة، على هذه اللوحة. وكان لرسوماتهم البسيطة، أثرها في أسلوب ماتيس وقد أحدثت فيه تحوّلاً شاملاً، إلاّ أن أحداً لم يلتفت إلى ذلك، بينما كانت تلك اللوحة إحدى مفاتيح ماتيس الأساسيّة"[٣].

وإدخال الكتابة على هذه اللوحة، أمرٌ يستدعي مقارنتها برسومات الأطفال. فهذه الكتابة تظهر في رسومات الأطفال. وقد أثارت هذه الكتابة في رسومات الأطفال بشكلٍ خاصٍ، انتباه علماء النفس ولا سيّما مارسيل ريجا Marcel Réja(١٩٠٧)، الذي أظهر ميل الطفل في أغلب الأحيان إلى كتابة إسم الشيء الذي يريد رسمه.

---

١. Emmanuel Pernoud, *L'invention du dessin enfantin*, p١٨٧.

٢. Emmanuel Pernoud، م. ن.، ص١٨٨.

٣. Emmanuel Pernoud، م. س.، ص١٩٠.

وهذا الأمر هو تحصيلٌ حاصل، أي أنّ الشيء عينه يعبّر عنه بطريقتين مختلفتين، تظهر الأولى بشكلٍ ملموسٍ في حين تكون الثانية مجرّدة[1].

وقد تجلّى اهتمام ماتيس برسومات الأطفال من خلال اهتمامه برسومات أطفاله، فقد كان يعرضها ويناقشها مع أصدقائه الفنّانين مبدياً إعجابه بها. وإذا عدنا إلى رسومات أطفال ماتيس أنفسهم والذين بفضلهم برز اهتمام الفنان بما ينتجه الأطفال، يتبيّن لنا تأثير الملهم من دون شك. فكما لو كان ماتيس يتبادل العمل مع أولاده لو صحّ القول، فيتلقّى منهم ويقدّم لهم. وهذا التبادل، جمع كل الفروق التي تتجلّى في العمل.

وبدوره، استحضر ألفرد بار Alfred Barr، الدور الذي لعبه أطفال ماتيس وأشار إلى البساطة في استعمال المواد واستبعاد النموذج المجسّم وتحويل الألوان الزيتيّة إلى قائمة من الألوان المائيّة التي تضفي على اللوحة سحر الألوان الطفوليّة.

وحاول ماتيس في رسمته الصغيرة على شكل لوحة عائليّة عام ١٩٠٦، إبراز ملامح أشخاصه على طريقة الأطفال، بيد أنّه في الوقت عينه أظهر فيها المسافة والشرخ الذي يفصل بين المصدر الطفولي والعمل الفنّي: قانون الجبهة، الإستدارة، الصلابة وكل ما كان يقرّب اللوحة إلى نماذج الأطفال، بدا مجرداً من أي طابع طفولي. فالطفولة لعبت بدون أدنى شكّ، دوراً مهمّاً في تركيب الأشخاص إلاّ أنّه سرعان ما تخلّى عنها ماتيس مع مرور الوقت.

أمّا الفنّان الأسباني بيكاسو Picasso (١٨٨١– ١٩٧٣)، فيقول: "أرسم مثلهم"، أي مثل الأطفال. وفي حديثه عن لوحته "آنسات أفينيون" Les Demoiselles d'Avignon، يذكر بيكاسو ما يأتي: رسمت أنفاً جانبيّاً في وجهٍ أماميٍّ وكان لا بد من رسمه منحرفاً لكي نسمّيه، أنفاً[2].

وأقرّ بيكاسو بأنّه رأى هذا الأنف المنحرف في لوحة ماتيس " Portrait Margueritte"، إلاّ أنّ الشك يشوب هذا الكلام، فهناك فرقٌ شاسعٌ بين شبه الإلغاء للأنف في لوحة ماتيس والتلازم الواضح للنظرة المزدوجة (وجه وجانب) في لوحة بيكاسو. فهل تعلّم بيكاسو ذلك من رسومات الأطفال؟

لقد أثبتت بعض الشهادات المتتاليّة والمتكرّرة، ذوق بيكاسو ورأيه في رسومات الأطفال. وإذا أخذنا الرسومات التي أنجزها الطفل إيتيان ديديي Etienne Didier، الذي كان يتردّد إلى محترف غروند أوغوستين Grands- Augustins في العام ١٩٤٣ حيث كان بيكاسو يمارس فنّ الرسم، نلاحظ تحمّس بيكاسو للأمر، فقد كان يعلّق على كل رسمة من رسوماته. ويقول أنّه علينا الإهتمام برسومات الأطفال كتعبيرٍ غير مدرسيٍ، يخرج أيضاً عن الواقع المرئي الذي يفرضه قانون تعليم

---

[1]. Emmanuel Pernoud, *L'invention du dessin enfantin*, p١٩٢.

[2]. Emmanuel Pernoud، م. ن.، ص١٩٧.

الرسم، ويضيف، بعد تأمّله رسومات الطفل المذكور: "بالنسبة إليّ، لم يكن لديّ هـذه الموهبـة، لـم تعرض يوماً رسوماتي الأولى في معرض لرسومات الأطفال، فقد كان المزج الطفولي غير المنسّـق والبساطة في الرسم شبه غائبين عنها، وسرعان ما تخطّيت مرحلة هذه النظرة الرائعة، فقـد كانـت رسوماتي في سن هذا الصبيّ أكاديميّة محضة، كنت أشعر بالخوف وأحرص على رسـمها بشـكلٍ صحيحٍ ودقيقٍ، فوالدي كان أستاذاً في الرسم، وربّما هذا ما دفعني باكراً في هذا الإتّجاه"[١].

وقد كرّر الفكرة ذاتها أمام رسومات الطفلـة إيلـين بارلمـان Hélène Parmelin، قـائلاً: "الغريب في الأمر، أنّني لم أرسم يوماً رسمة طفل. حتى عندما كنت صغيراً، أذكـر إحـدى أولـى رسوماتي عندما كنت في سنّ السادسة ربّما أو أقلّ، كان في ممرّ منزل والدي هرقل مـع هراوتـه، وقفت ذالك اليوم في الممرّ وقمت برسمه، إلاّ أنّها لم تكن رسمة طفلٍ، كانت لوحةً حقيقيّةً لهرقل وهو يحمل هراوته"[٢].

وإذا قابلنا بين ردّات فعل بيكاسو وماتيس بشأن رسومات الأطفال، نجد أن ماتيس الفنّان يهتمّ فعلاً برسومات الأطفال، إلاّ أنّه لا يعتبرها شيئاً كبير الأهميّة لأنّها تفتقر إلى المعرفة التي تحكم على العمل بأنه عملٌ فنيٌّ. وعلى الفنّان إذاً أن يستفيد من رسومات الأطفال وذلك من خـلال تصـحيحها وإخضاعها لهذا المعنى النقدي.

في حين تعكس عبارة بيكاسو: "قضيت حياتي كلّها وأنا أتعلّم كيف أرسم مثلهم"[٣]، العلاقـة بـين الشخص الراشد والطفل.

هذه المقارنة، تجعلنا ندرك الإختلاف في مواقف ماتيس وبيكاسو من رسومات الأطفال. فالأوّل ينظر إليها باهتمام، لكنّه يرفض إعطاءها علامة النجاح. أمّا الثاني فيظهر شيئاً أكثر من الإهتمام تجاه رسومات الأطفال. فيُروى أنّه كان ينظر إليها عن بعدٍ وعن قربٍ، ويضع أحياناً نظّارته ليغوص أكثر في التفاصيل وكأنّه لم يرسم من قبل، لم يكن يرفع ناظريه عن اللوحات غير مبالٍ بأيّ شيءٍ آخـر، مأخوذ بما يرى ويعيرها كامل اهتمامه. وأدّى تعلّق بيكاسو بـ"الواقعيّة الفكريّة" في رسومات الأطفـال إلى وقوفه بقوّة في وجه محاولات أخذ التعبير الطفولي نحو التحصيل الأكاديمي وذلك في السـنوات التي تلت الحرب.

ولا يُخفى على أحدٍ أنّ بيكاسو دافع عن قضيّة رسومات الأطفال ضد الأكاديميّين بطريقةٍ خدمته في الدفاع عن طريقته الخاصّة في الرسم، والمطابقة بين الطريقتين واضحة وجليّة. فبيكاسو يرى أنّ الواقعيّة في رسومات الأطفال أمرٌ أساسيٌّ، غير قابل للمناقشة. وبذلك ردّ على من اتّهموه بأنّه يسـلّم

---

١. Emmanuel Pernoud, *L'invention du dessin enfantin*, p١٩٧.

٢. Emmanuel Pernoud، م. ن.، ص١٩٧.

٣. Howard Gardner, *Gribouillages et dessins d'enfants*, p١٩.

أمره في الرسم لتشويهات مجّانيّة. فبيكاسو دأب الردّ على مثل هذه الإنتقادات بالقول: "لم أكن قط بعيداً عن الواقع، لطالما كنت في قلبه. فتخيّلوا مثلاً صيّاداً مجرّداً، ماذا بوسعه أن يفعل؟ هل بإمكان الصيّاد أن يكون مجرّداً؟ في أغلب الأحوال لن يستطيع اصطياد أيّ شيء"[١].

وتكشف أجندة بيكاسو بين العام ١٨٩٩و١٩٠٥، عن عددٍ من "الخربشات" التي تظهر فيها الدلالات الطفوليّة بشكلٍ واضحٍ (الملحق ١١)، ويقول بيكاسو بخصوصها: "ما يهمّني من هذه الخربشات، أنّني أستطيع رسم الفرس وإلاّ لكنت قمت برسم مئات الخربشات المتشابهة"[٢].

ووجدت ، بين أوراق بيكاسو لوحةً قديمةً تمثّل رجلاً طفوليّاً، كان يقلّده في رسوماته ويذهب به نحو التهريج و السخرية وهو ابن العشرين ربيعاً عاكساً ما تعلّمته يده الفنانّة. وأحياناً كنا نجد على صفحةٍ واحدةٍ تمارين لتغيّر ملامح الوجه الرجولي وتحويلها إلى ملامح طفوليّة تجمع بين المظهر الجانبي والمواجه في الوقت نفسه.

هذه الميزة تبرز بشكلٍ واضحٍ في رسومات الأطفال وقد لفتت نظر علماء النفس آنذاك، إلاّ أنّ بيكاسو لم يكن بحاجةٍ للتشاور مع الخبراء في هذا المجال ليلاحظها. وما يشهد على ذلك، دراستان تحضيريّتان لبورتريه البحار(الملحق ١٢) التي ظهرت في أوّل نسخة للوحة الآنسات. لقد أظهرت هذه المحاولات الأوليّة، تشابهاً مع الرجل الطفولي الذي يظهر فيه الوجه من جهتيه، الجانبيProfil والمواجه Face.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الرجال الذين رسمهم بيكاسو في أجندته العائدة إلى التسعينيات، لا يتشابهون، وممّا لا شكّ فيه أنّ بعضهم كان من رسم أحد الأطفال. فقد ظهرت فيهم تفاصيل حسيّة تتعلّق بالثياب كالقبّعات والفساتين والسراويل وغيرها. وهذا لا يتوافق مع ما كان بيكاسو يصبو إليه من رغبةٍ في التبسيط أو حذف المعقّد. بل على العكس "كانت تلك الرسومات مصحوبة بتحليلٍ يُرجى منه تحديد الإختلاف بين الرجل والمرأة، وهذا ما يسلكه عادةً الأطفال في رسوماتهم"[٣].

وإذا لاحظنا لوحة الفنان مارك شاغال Chagall[٤] (١٨٨٧– ١٩٨٥)، "أنا والقرية" Moi et le village (الملحق ١٣)، التي أنجزها في العام ١٩١١، يتبيّن لنا قوة الخيال التي تطغى على الصورة والتي تجمع بين عدّة صور في صورةٍ واحدةٍ، بالإضافة إلى الشفافيّة ، والتحريف بالتكبير والتصغير،

---

[١]. Emmanuel Pernoud, *L'invention du dessin enfantin*, p١٩٩.

[٢]. Emmanuel Pernoud، م. ن.، ص٢٠٠.

[٣]. Emmanuel Pernoud، م. س.، ص٢٠٦.

[٤]. **مارك شاغال Chagall** (١٨٨٧– ١٩٨٥)، رسّام فرنسي من أصل روسي، تتميّز رسوماته بطراز فريد في السرياليّة الحديثة ذات المنهج الشاعري، لكنّها تستقرّ على مقوّمات لا شعوريّة تغوص بنا بعيداً إلى طفولته الاولى وقريته وأقاربه وحياته الخاصّة وأحلامه.

ورؤية العناصر من كلّ اتّجاه: القائم والمقلوب، الأيمن والأيسر، القريب والبعيد. وهـذا يبـيّن روح الطفولة في البناء التشكيلي للرسمة، مع الأخذ بعين الإعتبار التقنيّة التي يحكمها فارق السن والتجربة بين الفنان والطفل.

وما فعله الرسام هنا، أنّه أطلق العنان لأفكاره وتخيّلاته لتصوّر له ما شاعت بتلقائيّة لا افتعـال فيها ولا تقيّد بالزمان أو بالمكان، فأخذت الحوادث المتعدّدة طريقها في وقتٍ واحدٍ[1]. وهذه الخصائص تشكّل الجوهر في فن الأطفال.

في رسمٍ آخرِ(الملحق ١٤)، قام به الفنّان خوان ميـرو Miro[2] (١٨٩٣– ١٩٨٣) فـي العـام ١٩٣٧ ، يظهر فيه شكل إنسان تعلوه نجمةٌ، وخطوط أرض وسماء وبقع هنا وهنـاك. ويمكننـا أن نشاهد في هذا العمل وبشكلٍ واضحٍ، التعبير الرمزي الذي نشاهده في رسومات أطفـال مـا قبـل المدرسة. والبقع التلقائيّة التي تنتج عن الحبر المستعمل في العمل، تذكّرنا بمرحلة الخربشة التي يمر بها الأطفال، والتي تنبثق منها الرموز المعبّرة عن الشمس والأشخاص والحيوانات والطيور والبيوت وسائر الأجسام[3].

وفي عملٍ للفنّان بول كلي Klee[4] (١٨٧٩– ١٩٤٠)، صوّر فيه القطة بأسـلوبٍ يـوحي بفـن الأطفال غير الملتزم بالنسب أو الجوانب البصريّة بوجهٍ عامٍ(الملحق ١٥)، ظاهرة ملفتة هي شـكل الأقدام وانبثاقها من الجسم، فهي تقريباً أشكال مستقيمة تنتهي بالأقدام والمخالب والساقين الأمـاميّتين يتّسعان من الأعلى ويضيقان من الأسفل، بعكس الساقين الخلفيّتين. والسمات المميّزة لهذا القط تتّفـق مع روح فن الأطفال واتّجاهاته.

وممّا تقدّم، يتبيّن لنا مدى تأصّل صفات رسومات الأطفال التي نجد لها صدى في هذه النمـاذج من الفن. لذلك كلّما شجّعنا الأطفال على التلقائيّة، تأتي رسوماتهم محمّلة بالقيم الفنيّة التي تجعل منها فناً. أمّا إذا أُفسدت بتقليد مفتعل لمستويات الكبار، فإنّه سرعان ما تتلاشى صفة الفن عنها.

---

[1]. محمود البسيوني، **تحليل رسوم الأطفال**، ص١٧٤.

[2]. **خوان ميرو Miro** (١٨٩٣– ١٩٨٣)، رسّام أسباني ومن الشخصيّات المميّزة في الحركة السرياليّة بخاصةٍ في أسلوبه الذي استقرّ على وضعٍ محدّدٍ بعد أن كشف الفنّان عن قاموسه التشكيلي وأخذ يلعب به في شتّى صوره. ظهرت في أعماله تحريفات لم تكن معتادة حين حقّقها، لكنّها من دون شكٍ معتادة في رسوم الأطفال. (محمود البسيوني، **الفن في القرن العشرين**، ص١١٤– ١١٦).

[3]. محمود البسيوني، **تحليل رسوم الأطفال**، ص١٧٤.

[4]. **بول كلي Klee** (١٨٧٩– ١٩٤٠)، رسّام سويسري، تجاوز قواعد الفن التكعيبي والسريالي والتجريدي وغيرها من الفنون، وأرسى القواعد الأساسيّة للفن المعاصر، طوّر أسلوباً خاصاً للرسم بالألوان وحوّل الأشكال إلى قيم مجازيّة. (جورج مدبك، **قاموس الرسّامين في العالم**، ص١٢٩– ١٣٠.)

خاتمة

يتّضح لنا ممّا سبق أنّ تقويم النتاج الإبداعي هو نفسه عند الطفل والراشد، فالطفل كالفنّان يعبّر في فنّه، عن خبرته، إلاّ أنّ الفنّان يركّز اهتمامه على النتائج النهائيّة، بينما يهتمّ الطفل بالخبرة الممتعة التي يحصل عليها أثناء رسمه وبذلك يكون قد حقّق غرضه ولم يعد الرسم ذاته مهماً بالنسبة إليه.

والرسم عند الطفل هو نتيجةً لتآلف حميمي بين الوعي الجسدي والوعي النفسي. شيءٌ ما قد يعني الكثير للطفل، فيرسمه ويصير مصاحباً لإدراكه العقلي. بمعنى أنّ الطفل يرسم الصورة نفسها لصورة خلقها في داخله بعد أن استوحاها من مشاهد مرئيّة خارجيّة. فخربشته نتيجة لتصميم داخلي ما، يرافقه حقيقة نفسيّة موجودة داخل الطفل وهي "النموذج الداخلي". وهذا النموذج هو المسؤول عن تنفيذ رسومات الأطفال.

ويشخّص الطفل في رسومه ما يعرفه عن الشيئ وليس ما يراه. لذلك توجد عادةً في رسومه أشياء إضافيّة يسقطها من خياله، وهنا تظهر إبداعيّة الطفل.

ومن خلال المقارنة، بين مواقف بعض الفنانّين من رسومات الأطفال، لاحظنا أنّهم جميعاً ينظرون إليها باهتمام، لكنّ البعض يرفض إعطاءها علامة النجاح كما هو الحال مع الفنّان ماتيس، ويؤيّده في هذا الرأي، المصوّر الإنكليزي كونستابل Constable (١٧٧٦– ١٨٣٧)[١] الذي يقول بأنّه لم يحدث أن كان هناك أطفال مصوّرون ولا يمكن أن يكون ذلك لأنّ فن التصوير يتطلّب خبرة ودراسة طويلتين باعتباره فناً يدوياً وعقلياً في آنٍ واحدٍ. أمّا البعض الآخر، فيظهر شيئاً أكثر من الإهتمام تجاه رسومات الأطفال.

وبالرغم من سهولة التعرّف إلى رسومات الأطفال من بين الأشكال الأخرى للتعبير الفنّي، إلاّ أن رسم الأطفال يشترك مع بعض فنون الكبار. وقد حملت المميزات الجماليّة التي تنطوي عليها رسوم الأطفال كالتلقائيّة والتسطيح والتكرارات والمبالغات والرموز، بعض كبار الفنانين للتقرّب منها واستلهام بعض عناصرها التشكيليّة لما فيها من عفويّة وصدق ومشاعر وأحاسيس بريئة.

وأخيراً نقول إنّ عمليّة الإبداع لا يمكن أن تكون منفصلة عن الدافعيّة والإستعداد وعن حياة الأشخاص المبدعين والشخصيّة بكل أبعادها. ومن جهة أخرى، تغدو الشخصيّة أكثر فأكثر أساساً منهجيّاً لعلم النفس، ولا سيّما أنّ دراسة الظواهر النفسيّة تنعكس في الرسم والفنون التشكيليّة.

[١]. جون كونستابل Constable (١٧٧٦– ١٨٣٧)، رسّام بريطاني، اشتهر برسمه المناظر الطبيعيّة، محاولاً التقاط واقع الطقس من خلال دراسته للغيوم ولتقلّبات الطقس في المنظر الطبيعي. (جورج مدبك، **قاموس الرسّامين في العالم**، ص٥٠.)

خاتمة الباب

في سياق معالجتنا لهذا الباب، اتّضحت لنا بعض الحقائق المتعلّقة برسوم الأطفال، نوجزها بما يأتي:

- تمرّ فنون الأطفال في مراحل مختلفة من التطوّر وذلك تبعاً لمراحل النموّ عند الطفل. فالطفل يبدأ بمجرّد الخربشة على الورق وذلك خلال عامه الثاني ويستمتع في البداية بالإحساسات الحركيّة ويتدرّج إلى إدراك التباين بين التخطيطات القائمة والسطح الأبيض. ثمّ ينتقل إلى الأشكال الهندسيّة التي تظهر من خلالها الدائرة والمستطيلات والمثلّثات في محاولة لتجميع هذه العناصر في أشكال أخرى. ويتدرّج طفل الثالثة والرابعة والخامسة إلى إنتاج أشكالٍ يمكن التعرّف إلى مصادرها. ويدرك الطفل في هذه المرحلة، الإيجاز الشكلي وسرعان ما يكتسب استراتيجيّة تشكيليّة للتعبير عن الفراغ المتاح في مساحة الورقة، وينتج عنه مناظر منظّمة وتكوينات لعناصر مألوفة.
- إنّ مراحل نموّ التعبير الفنّي لدى الأطفال عبارة عن حلقات متّصلة ومتداخلة، والإنتقال من مرحلة إلى أخرى هو عمليّة تدريجيّة مستمرّة، كما أنّه يرتبط بظروف كل طفل وخبراته وما تيسّر له من فرص تشجيع وتدريب في بيئته.
- يختلف الأطفال من حيث نضجهم واستعداداتهم الفكريّة والجسديّة والفنيّة وظروفهم البيئيّة والثقافيّة وفرص التعليم والتدريب والتشجيع. وتنعكس هذه التباينات على معدّلات نموّ التعبير الفنّي عندهم.
- بالرغم من وجود مراحل نموّ متدرّجة لرسوم الأطفال، إلاّ أنّه يمكن القول بوجود خصائص عامّة تميّزها عن رسوم الراشدين.
- يظهر بعض التشابه بين فن الأطفال والفنون الشعبيّة والبدائيّة الساذجة، ولا يعود ذلك إلى التشابه في المقدرة الفنيّة ورؤية الأشياء بقدر ما يعود إلى مدى الثقافة الفنيّة والتوجيه اللذين يحكمان سلّم تطوّر الفنون ورقيّها.
- إنّ رسومات الأطفال، إضافةً إلى كونها مظهراً لنشاط الطفل، تسمح لنا بالتعمّق في فهم حالته النفسيّة ومن خلال ذلك نستطيع تحديد أوجه الشبه والإختلاف بين الطفل والراشد.
- إنّ النموذج الداخلي هو نسخة صافيّة للنموذج الممثّل. وهذا الأمر لا يخصّ فقط الرسومات التي تمثّل مواضيع عامة، بل أيضاً الرسومات الشخصيّة والبورتريهات التي تتطلّب إخلاصاً في النسخ عن الواقع. فالتحليل أو التجريد، الذي من خلاله يستنتج الطفل تفاصيل نماذجه المحفوظة في فكره، هو نوع من الإنتقاء الموجّه، من جهة بالأهميّة التي يوليها الطفل لهذه

العناصر، ومن جهةٍ أخرى لمنفعتها بالنسبة له. فالنموذج الداخلي يتطـوّر، مـن العـام إلـى الخاص. وهناك تداعي الأفكار، الذي يلعب دوراً بارزاً في ظهور بعض التفاصيل.

- إنّ الروتين الذي يظهر في حفاظ الطفل على أسلوبه في الرسم، ليس إطلاقاً استسلامٌ من قبـل الطفل. فحفاظه على اصطلاحاته التخطيطيّة قد يتطلّب منه كفاحاً مقابل النماذج التي يقترحهـا عليه الراشدون، بحيث إنّه قد لا يحتاج إلى جهدٍ كبيرٍ للمحافظة على أساليبه، في حين يتطلّـب إخلاصه لعاداته جهداً أكبر من جانبه. إلاّ أنّ الطفل عندما يجد منفعةً في تغيير أسلوبه نتيجـةً لبعض المقترحات الجديدة، فهو لن يتردّد في تبنّي أسلوبٍ جديدٍ.
- من أبرز خصائص الطفل هي العفويّة والآنيّة. ولذلك يتركّز انتباهه حصراً على اللحظة الآنيّة، دون الإلتفات إلى الماضي حتى القريب منه. وفي رسومات الأطفال، لاحظنا عدّة مظاهر لهذا الإنقطاع النفسي عن الماضي، أبرزها: التصحيح الضمني، الإختلاف بين التفسير والنيّة التي تمّ الرسم على أساسها وأخيراً القصور التأليفي المتمثّل في التنافر بين الأقسام المختلفة في الرسـم الواحد، سواء أكان هذا التنافر منطقياً أو شكلياً.
- التعبير الفنّي عمليّة إبداعيّة، تحتاج إلى عددٍ من العوامـل الشخصـيّة والحركيّـة والعقليّـة والإنفعاليّة والبيئيّة.

تمهيد المقاربة الميدانيّة

إنّ التقويم هو من القضايا المطروحة في التربية الفنيّة والذي به نقيس أو نقوّم العمل الفنّي عند الطفل. وتعتبر مناهج التربية الفنيّة الجديدة في لبنان أنّ التقويم هو الوسيلة التي بواسطتها يحدّد المعلّم التقدّم الذي حقّقه التلميذ والذي لا يتمّ بناءً على الرغبة الشخصيّة للمعلّم بل على أسس موضوعيّة، بحيث يتابع المعلّم تقدّم التلميذ بالنسبة إلى ذاته وبالنسبة إلى رفاقه.

والقيمة الجماليّة، في رسوم الأطفال، هي التي تضمن للعمل الفنّي قيمته ودلالته. والقدرة الفنيّة عند الطفل مستقلّة نسبيّاً عن الظروف الخارجيّة لأنّها تنبع من ذاته. فالجمال صفة يضيفها الفرد على شيء ما وهو يعبّر عن مشاعره وقوّة إحساسه وليس عن قوّة المنطق.

إنّ رسم الطفل يحمل إبداعاً معيّناً، يختلف عن الإبداع عند الراشد. وفي كلّ الأحوال، يبقى الجمال نسبياً، ونسبيّته تظهر على مستويين اثنين:

أوّلاً: عندما يقول أحدهم أنّ هذه الوردة جميلة، فهذا يعني أنّ حكمه على هذه الوردة صادرٌ بعد مقارنة هذه الوردة مع غيرها من الورود، أو بالمقارنة مع باقي النباتات، وحتّى لو كانت هذه المقارنة غير واعية. ولكي نحكم على جمال شيء ما، يجب أن تكون هناك أشياء أخرى متشابهة مع هذا الشيء الذي ينفرد ببعض الخصائص. ولهذا السبب، فإنّ الأشكال الهندسيّة البحتة، لا تثير في نفوسنا أي تأثير من تأثيرات الجمال لأنّها ثابتة أينما كانت، أي لا يمكننا أن نقول إنّ هذا المكعّب جميل، لأنّنا عندما نقارنه بغيره من المكعّبات نكتشف أنّه يحمل نفس المواصفات والمميّزات الشكليّة.

ثانياً: إذا سلّمنا جدلاً أنّ شيئاً معيّناً يحمل مميّزات جماليّة قادرة على التأثير بشكلٍ واضحٍ، فهذا لا يعني أنّ تأثيرها يجب أن يطال كل العالم وأن يكون الإعتراف بوجود هذا الجمال حتميّاً، فالمسألة نسبيّة.

وقد رأينا، من خلال مقاربتنا النظريّة لموضوع رسوم الأطفال، أنّ روح اللعب مسيطرة على أنشطة الطفل التعبيريّة ولا سيّما الرسم والتلوين، فهو يمارسها بطلاقة وتنوّع وبلا حدود، وقد سبق وبحثنا مطوّلاً مراحل النموّ الفنّي عند الأطفال وعالجنا فنّ الرسم عندهم، من حيث طبيعته ونشأته ودوافعه والعوامل المؤثّرة فيه، واستعرضنا بعض العوامل السيكولوجيّة والفيزيولوجيّة التي تؤثّر في فنون الأطفال. إضافةً إلى ذلك، قارنّا بين إبداع الصغار وإبداع الكبار وعرضنا آراء بعض الرسّامين العالميّين الذين تأثّروا بفنون الأطفال.

وسنخصّص هذا الباب للمقاربة الميدانيّة فيكون وسيلة للتحقّق ممّا طرحناه في المقدّمة والمقاربة النظريّة وسوف نقف على رأي الرسّامين في القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال وكيفيّة تقويمهم لها. وسوف نعرض في ما يأتي، كيفيّة إعدادنا للعمل الميداني وتنفيذه.

الإعداد للعمل الميداني وكيفيّة تنفيذه

نودّ أنّ نقول منذ الآن، أنّنا لا نهتم بدراسة القيمة الجماليّة في رسوم الأطفال من منطلق البحث عن بيكاسو جديد عمره سبع سنواتٍ، بل أنّ ما يدفعنا للقيام بهذه الدراسة، هو ضرورة الإهتمام بقدرات الطفل الإبداعيّة ونموّه النفسي والإنفعالي. فالرسم لغة الأطفال، به يعبّرون عن أحاسيسهم وأفكارهم وإبداعاتهم، ولو أنّ الرسم لا يدخل في لغة الطفل الرمزيّة، لما كان هناك حاجة لهذه الأعمال الفنيّة.

وسنتحدّث هنا عن أهداف دراستنا الميدانيّة ونعرض الإجراءات التي اتّبعناها في اختيارنا لمجتمع الدراسة وللعيّنة. وسوف نتطرّق لتطبيق إختبار القدرات الإبداعيّة على أفراد العيّنة ونحدّد على ضوء ذلك القدرات الإبداعيّة المتوفّرة لديهم.

أوّلاً: تحديد هدف الدراسة الميدانيّة

لو أنّ طفلاً في السابعة من عمره، أظهر في رسوماته دلائل لرسومات طفل أكبر منه سنّاً، فهل يدلّ ذلك على نضجٍ فنيّ عند هذا الطفل؟

يمكن أن يكون ذلك دليلاً على قدرة خاصّة لها قيمتها في المستقبل، لكن ليس هناك ما يثبت صدق هذا الإتّجاه. ورغم ذلك، هذه الفرضيّة لها من القيمة ما يجعلنا نأخذها بعين الإعتبار.

ولو قارنّا رسمين لطفلين في سنٍ واحدةٍ، فمن الممكن أن تتوافر فيهما خصائص النموّ المتعارف عليها لهذه المرحلة العمريّة في كلا الرسمين. إلاّ أنّ الرسم الأوّل قد تتوافر فيه خصائص إبداعيّة لا تتوافر في الرسم الثاني، وهذا يبيّن أنّ رسوم الأطفال في سنٍّ معيّنةٍ، تكون ذات مستويات مختلفة.

فطفل السابعة، يمكن أن يكون لديه خصائص مرحلة النموّ التي يمرّ بها والتي تمثّل عمره، ومع ذلك يعطينا الشعور بإمكانيّة نموّه أكثر من طفلٍ آخر، وذلك فيما يتعلّق ببعض القدرات الأساسيّة، مثل السيطرة والقدرة على ترجمة أفكاره إلى أشكال وصيغ موضوعيّة من خلال المعالجة اليدويّة لخامة معيّنة. فما الذي يجب أن نبحث عنه في عمليّة التقويم؟

قبل كل شيء، لا بد أن تكون هناك علاقة واضحة بين الوسائل والغايات. فالتقويم، لا يجب أن يكون غاية في ذاتها، بل وسيلة لتشجيع النموّ عند الطفل الذي نقوّمه.

والمشكلة هنا، هل يمكن تنظيم العمليّة الإبداعيّة على مقياس تقويمي؟ وهل نقوّم الإنجاز أم الجهد المبذول؟ وأيضاً، هل نقوّم الطفل، أم العمليّة، أم النتيجة، أم كل العوامل مجتمعةً؟

في التربية الفنيّة التقليديّة، كان هناك نموذج يحاكيه التلاميذ ويوضع التقدير تبعاً للإجادة في النقل. فالطفل الذي يكون أكثر قدرة على المحاكاة ويستطيع رسم الصورة الأقرب إلى الطبيعة، يحصل على التقدير الأعلى، ما يجعل التقويم أمراً ميسوراً.

أمّا الآن، فعمليّة التقويم قد أصبحت أكثر تعقيداً عندما دخلت فيها القـدرة الإبداعيّـة والتفـرّد الشخصي والأصالة و...إلخ

وقد رأينا سابقاً كيف قسّم علماء التربية الأساليب الفنيّة عنـد الأطفـال وأكّـدوا أنّهـا تتقابـل والإستعدادات السيكولوجيّة لكلّ طفلٍ بمفرده. كذلك لا ننسى التلقائيّة والنضارة والتركيب في تعبيـر الأطفال الحر. لذلك فالاهداف التي نطمح الإجابة عنها من وراء إجراء الدراسة الميدانيّـة، ليسـت أهدافاً نظريّة صرفة، بل هي تضمّ بالضرورة أهدافاً تطبيقيّة من شأنها أن تزوّدنا ببعض الفوائد فـي مجال توجيه الأطفال في مدارسنا من الناحية الفنيّة.

وستهدف هذه الدراسة بشكلٍ أساسي إلى الإجابة عن التساؤلات التي طرحناهـا فـي المقدّمـة. وللوصول إلى هذا الهدف، لا بد من اختيار الفرضيّات التي تضمّنها البحث النظري، وهي:

- هناك علاقة بين جماليّة رسوم الأطفال وجماليّة رسوم الفنّانين المنتمين إلى المدارس الفنّية في القرن العشرين.
- هناك فروقات في جماليّة الرسم بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.
- هناك علاقة بين القدرات الفنيّة عند الطفل وخلفيته العائليّة.
- هناك فروقات في جماليّة الرسم بين الذكور والإناث.

هذه الفرضيّات وسواها سيكون على الدراسة الميدانيّة أن تحكم لها أو عليها، وذلك بعد اختيار التقنيّات اللازمة وتطبيقها وتحليل النتائج ومناقشتها.

ثانياً: أدوات الدراسة الميدانيّة

اعتُمدت في الدراسة تقنيّتين أساسيتين، وهما:

١. **الإستبيان:** وهو أداة رئيسيّة وهامّة للبحث، سنعتمد عليه بشكلٍ أساسي لتقويم رسوم الأطفال من قبل الرسّامين المحترفين.

٢. **الرائز:** أو المقياس، ومن مزاياه أنّه يسمح لنا باكتشاف خصائص القدرات الإبداعيّة عند الأطفال، وهذا الإختبار وضعه عالم النفس الأميركي تورانس (Torrance).

بالنسبة للإستبيان ، الذي توجّهنا به إلى الفنّانين، فقد تضمّن معايير تقويم رسوم الأطفال. وأعددناه بناءً على ما تمّ عرضه في القسم النظري، ولا سيّما المتعلّـق منـه بخصـائص رسـوم الأطفـال وعناصرها، كما تشاورنا مع الأستاذ المشرف ومع أهل الإختصاص في هذا المجال. وقد توجّهنا إلى مدير معهد الفنون الجميلة في الجامعة اللبنانيّة[1]، كونه من معدّي مناهج التربية الفنيّة في لبنان، كمـا

---

[1]. **أكرم قانصو**، مدير معهد الفنون الجميلة في الجامعة اللبنانيّة.

يقوم حالياً بتدريس مادّة التربية الفنيّة وطرائق تدريسها وأسس تقويمها في معهد الفنون الجميلة. وإضافةً للدور الذي يشغله المدير كتربوي، فقد أقام عدّة معارض فنيّة خاصّة واشترك في أكثر من معرض جماعي، فأفدنا من خبرته في هذا المجال لوضع بعض المعايير لتقويم رسوم الأطفال.

تكوّنت الإستمارة (الملحق ١)، من ثلاث صفحاتٍ، موزّعة على أربعة أقسامٍ، وهي:

أ. بطاقة تعريف بالبحث والمعهد والجامعة المعنيّة.

ب. بطاقة تعريف بالفنّان المقوّم

ج. تعريف بالتلميذ وجنسه وبالمدرسة وطبيعتها التي سوف تعتمد كمتغيّر عند تحليل نتائج الإستمارة. فالمدارس الخاصّة في لبنان تنقسم قسمين: قسم تابع لأفراد وقسم تابع لجمعيّات ومراكز تربويّة داخليّة أو أجنبيّة. ولكل من هذه المدارس، فلسفتها التربويّة التي تعمل على تحقيقها، ممّا دفعنا إلى اختيار نوع المدرسة كمتغيّر في دراستنا الميدانيّة.

د. معايير تقويم رسومات الأطفال، اعتمدنا فيه مقياساً متدرّجاً من جيّد جداً إلى جيّد، مقبول وضعيف.

وتضمّن الإستبيان أيضاً سؤالاً حول العلاقة بين رسوم الأطفال ورسوم الفنّانين، كونه يدخل في صلب موضوعنا. أمّا الرسّامون الذين توجّهنا إليهم بالإستمارة، فقد بلغ عددهم ٢٩ فناناً وفنانة، وقد حرصنا في اختيارهم أن يكونوا من خريجي كليّات الفنون ومن ذوي الخبرة الفنيّة في عالم الفنون التشكيليّة. ويوضّح الجدول الآتي خصائص الفنّانين بشكلٍ مفصّل أكثر:

جدول رقم -٣- : الفنّانون المقوّمون لرسوم الأطفال.

إسم الفنّان	التحصيل العلمي	عدد المعارض التي شارك فيها الفنّان
علي شمس	دراسات عليا في الرسم والتصوير	١٣ فردي وأكثر من مئة جماعي
محمّد الروّاس	دراسات عليا في الرسم والتصوير وفنّ الطباعة	أكثر من ٢٠ فردي وحوالي المئة جماعي
محمود صفا	دراسات عليا في الرسم والتصوير	١٤ فردي و٨ جماعي
حسن يتيم	إجازة جامعيّة	١٣ فردي
إيمان المقدّم	ماجستير في الرسم والتصوير	أكثر من ١٥ جماعي
فاطمة كوثراني	ماجستير في الرسم والتصوير	٣ فردي وأكثر من ٣٠ جماعي
منى عقيل	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	١ فردي و١٥ جماعي
إنعام اسماعيل	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	١٠جماعي
عايدة حلّوم	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	١ فردي و١٥ جماعي
فتاة بحمد	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	١ فردي و١٥ جماعي
نزار ضاهر	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير ودكتوراه في العلوم الفنيّة	١٢ فردي و١٥ جماعي
فؤاد شهاب	دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ فردي وخمسون جماعي
عبد الرحمان قطناني	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٦ فردي و٣٥ جماعي

ثناء محمد

كشّاف الخطأ والصواب

الصفحة/ السطر	الخطأ	الصواب	الصفحة/ السطر	الخطأ	الصواب
3 /16	تأيرها	تأثيرها	2 /105	الأربعة الكبرى	الثلاث الأخرى
20- 34- 35- 84 / 29- 27- 26 - 29	dissent	disent	13 /134	فهو	فهي
22- 23 / 25- 3	تشزك	تشيتشك	9 /157	تناولوا المواضيع ما تمثّل	المواضيع التي تمثّل
26 /33	لأشياء	الأشياء	28 /157	نتساأل	نتساءل
12 /34	أ-	ب-	10 /161	اقترحت	اقترح
19 /36	إفقي	أفقي	17 /183	عن المستوى	على المستوى
6 /40	وومشهدّ	ومشهدّ	11 /189	الشخاص	الأشخاص
11 /40	ويضغف	ويضعف	15 /194	في دراسته	القيمة الجمالية لرسومات الأطفال في دراسته
24 /48	الفنّ الإبداع	الفنّ والإبداع	15 /195	نتحقّق الفرضيّات	نتحقّق من الفرضيّات
1 /49	بيئةً	بيئةٍ	12/197	علي	على
1 /54	إنّنا بصدد	أنّنا لسنا بصدد	13 /197	إلي	إلى
17 /61	اهنماماته	اهتماماته	16 /197	في غزارة.	في غزارة إبداعهم.
18 /93	ييتبيّن	يتبيّن			

إسم الفنّان	التحصيل العلمي	عدد المعارض التي شارك فيها الفنّان
ليلى الموسوي	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٥ جماعي
ليال فرحات	ماجستير في الرسم والتلوين	٨ جماعي
أمل الحر	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	أكثر من ١٠ جماعي
أليسار قانصو	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٤ جماعي
منى عزالدين	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٣ فردي وأكثر من ١٥ جماعي
ثائر معروف	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ فردي و٣٠ جماعي
يوسف نعمة	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٨ فردي
سليمان ضيا	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٦ جماعي
محمّد سعد	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ جماعي
ماريا مواسي	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	١٠ جماعي
إيّاد كنعان	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ جماعي وأكثر من ١٠ فردي
عبّاس مكّي	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢٠ جماعي
ديما الجبيلي	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٣ فردي و٨ جماعي
ندين زهرالدين	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ فردي و٣ جماعي
مازن المصري	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	٢ جماعي
مريانا قوّام	دبلوم دراسات عليا في الرسم والتصوير	أكثر من ١٥ جماعي

أمّا الإختبار، الذي وضعه تورانس (Torrance، ١٩٦٦)، فهو يتضمّن ثلاثة أنشطة هي:

١. **الإختبار الأوّل: بناء الصورة.**

في هذا النشاط نعرض على الطفل شكلاً بيضاوياً من الكرتون الأخضر ونطلب منه أن يرسم شكلاً معيّناً يكون الشكل البيضاوي جزءاً منه، ويطلب منه أن يضع إسماً أو عنواناً للرسم (الملحق ٢).

٢. **الإختبار الثاني: تكملة الصور.**

يشتمل هذا الإختبار على مجموعة من الخطوط، يُطلب من الطفل أن يكملها ليحصل على أشكالٍ جديدةٍ يعطي لها عناوين (الملحق ٣).

٣. **الإختبار الثالث: الخطوط المتوازية**

وفيه نُعطي الطفل مجموعة كبيرة من الخطوط المتوازية ثمّ نطلب منه أن يكوّن من كل خطّين شكلاً معيّناً ويضع له إسماً (الملحق ٤).

ويقيس هذا الإختبار أربعة قدرات متعلّقة بالتفكير الإبداعي وهي الآتية:

١. **الطلاقة** La fluidité: وهي قابلية الفرد على خلق عدد كبير من الأفكار. ويتمّ قياسها في الإختبار بحسب العدد الكلّي للرسومات التي ينجزها الطفل في الإختبارين الثاني والثالث.

٢. **المرونة** La flexibilité : هي قابلية الفرد في إعطاء إجابات متنوّعة ترجع إلى ميادين مختلفة، ويتمّ قياسها حسب عدد الفئات المختلفة للإجابات. وقد أدرج تورانس لهذه الغاية، لوائح بالفئات للإختبارين الثاني والثالث.

٣. **الطرافة** L'originalité : وهي قابلية الفرد في إعطاء أفكار بعيدة عن الأفكار البديهيّة والمبتذلة. فالإجابات البديهيّة أو السهلة أو المعروفة، تتطلّب القليل من الطاقة العقليّة، بينما تتطلّب الأفكار الجديدة طاقة أكثر لتخطّي المعتاد والمألوف والملقّن.

ويتمّ تقييم الطرافة في إختبار تورانس بحسب ندرة الإجابات المقترحة. وتعتبر الإجابة نادرة إذا ما كانت نسبة ظهورها بين الإجابات العامّة منخفضة جداً.

ويكون الترقيم بحسب ما يأتي:

الإختبار الأوّل

- صفر على الإجابات المعطاة من قبل ٥% أو أكثر من الأشخاص
- نقطة واحدة على الإجابات المعطاة من قبل ٤ إلى ٤.٩٩% من الأشخاص
- نقطتان على الإجابات المعطاة من قبل ٣ إلى ٣.٩٩% من الأشخاص
- ثلاث نقاط على الإجابات المعطاة من قبل ٢ إلى ٢.٩٩% من الأشخاص
- أربع نقاط على الإجابات المعطاة من ١ إلى ١.٩٩% من الأشخاص
- خمس نقاط على الإجابات المعطاة من قبل أقلّ من ١% من الأشخاص

الإختبار الثاني:

- صفر نقطة على الإجابات المعطاة من قبل ٥% أو أكثر من الأشخاص
- نقطة واحدة على الإجابات المعطاة من قبل ٢% إلى ٤.٩٩% من الأشخاص
- نقطتان على الإجابات المعطاة من قبل أقلّ من ٢% من الأشخاص

الإختبار الثالث:

- صفر نقطة على الإجابات المعطاة من قبل ٢٠% أو أكثر من الأشخاص
- نقطة واحدة على الإجابات المعطاة من قبل ٥ إلى ١٩.٩٩% من الأشخاص
- نقطتان على الإجابات المعطاة من قبل ٢ إلى ٤.٩٩% من الأشخاص
- ثلاث نقاط على الإجابات المعطاة من قبل أقلّ من٢ % من الأشخاص

وبنتيجة أبحاثه واختباراته على عيّنات كبيرة من الأشخاص، وضع تورانس لوائح متسلسلة أبجدياً بكل الإجابات المعطاة من قبل الممتحنين ونسبة ظهورها عندهم. وهذه اللوائح تمكّن الفاحص من احتساب النتائج للإختبارات المذكورة أعلاه.

٤. **التوسّع أو الإفاضة** L'élaboration : وهي قابلية الفرد على تطوير وتوسيع الأفكار. ويتمّ أخذ علامته بحسب عدد التفاصيل التي تمّت إضافتها والتي استُخدمت لتطوير الإجابة. وتُعطى علامة التوسّع للإختبارات الثلاث.

وسنتوسّع في الحديث عن كيفية احتساب النتيجة النهائيّة خلال عرضنا لنتائج إختبارنا لعيّنة بحثنا.

وبالإضافة إلى الإستبيان والرائز، فقد عملنا مع الأطفال على نوع من الرسم الحر والرسم الموجّه. فجمعنا من أفراد العيّنة رسوماً حرّةً، ورسوماً موجّهةً، كانت عبارة عن رسوم للعناصر الأكثر ظهوراً في أعمال الأطفال، وهي: الشخصيّة الإنسانيّة، الشمس، البيت والشجرة، وذلك لمعرفة التحوّل الذي يحدث في عمليّة الرسم على مستوى هذه العناصر. وفي نشاط آخر طلبنا من الأطفال تكملة أجزاء من صور لوحات لفنّانين عالميين. والهدف من هذه الأنشطة الموجّهة، كان تنشيط مخيّلة الأطفال للتمكّن من قياس الأصالة في أعمالهم، ومعرفة موقع أطفال الصف الثاني الأساسي في سلم النموّ الفنّي. ونذكر هنا أنّ الفنانين قاموا بملئ الإستبيان من خلال تقويهم لهذه الرسومات.

ثالثاً: الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانيّة

سنتقدّم في هذا القسم نحو المزيد من صياغة التفاصيل الخاصّة بالدراسة الميدانيّة وكيفيّة تنفيذها لإعطاء صورة شاملة عنها.

أ. مجتمع الدراسة

تحدّد مجتمع الدراسة بأطفال الصف الثاني الأساسي في مدارس بيروت الخاصّة، كما ذكرنا سابقاً.

أمّا اختيار المنطقة المذكورة، فنابع بالدرجة الأولى من أنّ العاصمة تضمّ مدارس خاصّة مجّانية وخاصّة غير مجّانيّة، ومدارس علمانيّة ومدارس دينيّة، ومدارس خاصّة بإدارة أفراد أو بإدارة بعثات خارجيّة، وهناك مدارس مستقلّة ومدارس تابعة لمراكز تربويّة وجمعيّات، لذلك كانت مدارس بيروت هي الإطار الجغرافي الذي اخترناه لتنفيذ دراستنا. وقد تمّ اختيار عدّة مدارس، حاولنا قدر الإمكان أن تكون ممثّلة لكافة أنواع المدارس الخاصّة في بيروت، وبلغ عددها ٥ مدارس.

ونشير هنا إلى أنّنا واجهنا الكثير من الصعوبات في اختيار العيّنة، لأنّ عملنا كان يقتضي أحياناً، أخذ حوالي حصّتين من وقت التلاميذ الدراسي، ولم يكن من اليسير أن يوافق مدراء المدارس أو المدرّسون على مثل هذا الأمر لأنّ ذلك يخلّ بسير خططهم التعليميّة. أمّا المدارس التي كانت ضمن مجتمع دراستنا، فهي: **ثانويّة المروج، وAdventist school الإنجيليّة، والثانويّة العامليّة، و ليسيه سان باتري، وثانويّة الكوثر.**

ونذكر هنا، أنّ المدرستين الأخيرتين تقعان في منطقة جغرافيّة تابعة لضاحيّة بيروت الجنوبيّة ولكن أدخلناهما في مجتمع دراستنا كونهما يمثّلان نماذج مختلفة عن المدارس الأربعة الكبرى، كون ثانويّة الكوثر مثلاً، هي واحدة من المدارس الإسلاميّة التابعة لجمعيّة المبرّات الخيريّة. أمّا الليسيه سان باتري، فهي مدرسة خاصّة غير تابعة لأيّ جمعيّة أو لأي سلسلة من المدارس.

أمّا اختيار الصفّ الثاني الأساسي، فيعود لعدّة اعتبارات:

- إنّ إبداع الطفل، كما ذكرنا في المقدّمة، يبدأ بالإنحدار بعد هذه المرحلة العمريةّ.
- إنّ الطفل يمرّ، في هذه السن، بمرحلة من الرسم يصفها لوكيه Luquet بـ"الواقعيّة الذهنيّة".
- الخصائص الجمالية التي تتميّز بها رسوم الأطفال في هذه المرحلة، كالتسطيح والشفافيّة والجمع بين الأزمنة والأمكنة المختلفة.

ب. اختيار العيّنة

من أجل الإحاطة بالموضوع، كان لا بد أن تتضمّن عيّنة بحثنا عدداً من الأطفال، وتتّصف العيّنة بما يأتي:

١. إنّها تشتمل على الجنسين، لكن نسبة الإناث كانت أكبر من الذكور نسبيّاً.
٢. إنّها تشتمل على شعبة كاملة من صفوف الثاني الأساسي في كل مدرسة من المدارس التي كانت تشكّل صلب العيّنة، باستثناء ثانويّة الكوثر التي عملنا فيها مع شعبتين، حيث كان عدد التلاميذ في هذه المدرسة كبيراً.
٣. إنّ المدى العمري الذي تقع فيه عيّنة البحث هو مدى محدّد بين السابعة والثامنة من العمر.
٤. إنّ العيّنة اشتملت على مستويات مختلفة من القدرات الفنيّة.

والجدول الآتي يعرض خصائص العيّنة بطريقة أكثر تفصيلاً من حيث توزيعها على المدارس:

جدول رقم -٤- : عيّنة الدراسة وخصائصها.

المدرسة	عدد الإناث	عدد الذكور	العدد الإجمالي
Adventist school الإنجيليّة	١٠	١٢	٢٢
ثانويّة المروج	١٥	٨	٢٣
الثانويّة العامليّة	٢٨	٥	٣٣
ليسيه سان باتري	١٤	١٠	٢٤
ثانويّة الكوثر	٣١	١٨	٤٩
		المجموع:	١٥١

ويتّضح من الجدول أعلاه، أنّ عيّنة البحث اشتملت على ١٥١ طفلاً في الصفّ الثاني الأساسي.

كما اعتمدت دراستنا على عيّنة غرضها محدّد بدراسة مراحل التطوّر في رسم العناصر الأكثر ظهوراً في رسومات الأطفال: الشخصيّة الإنسانيّة، الشمس، البيت والشجرة، لمعرفة خصائص مرحلة النموّ الفنّي التي يمرّ بها الأطفال.

وتمثّلت هذه العيّنة بـ ٤٢٥ طفلاً، تمّ اختيارهم بشكلٍ عشوائي من بعض المدارس المذكورة، وقد تراوحت أعمارهم بين الـ ٤ و ١١سنة، وسنتحدّث بشكلٍ مفصّل عن كيفيّة العمل مع هذه العيّنة عند عرض النتائج.

ج. كيفيّة تنفيذ العمل الميداني وتطبيق الإستمارة والإختبار

بعد الإنتهاء من إعداد الأدوات والروائز وتحديد العيّنة، تمّ تنفيذ البحث الميداني. أنجزنا مع كل طفل من أفراد العيّنة، رسماً حراً، ورسماً آخر كان عبارة عن جزء من لوحة لأحد الفنّانين المعروفين عالمياً، كنّا نعطيه للطفل لكي يكمله على طريقته. كما أجرينا لكل طفل، إختبار القدرات الإبداعيّة لـ "تورانس".

وقد حصلنا على موافقة مدراء المدارس لإجراء دراستنا الميدانيّة، فلم نواجه أيّة مشكلات تذكر مع جمع الرسومات وإجراء الإختبار للتلاميذ باستثناء الوقت الطويل الذي كان يستغرقه العمل الميداني.

بعد ذلك، توجّهنا إلى مجموعة من الفنانين التشكيليّين بالإستمارة الخاصّة بتقويم رسوم الأطفال، وتمّ ملأها بناءً على مشاهدة الفنّانين لرسومات الأطفال وبحسب معايير التقويم التي حدّدناها في الإستمارة. بمعنى أنّه كان لكلّ رسمٍ حرّ ولكلّ تكملة رسم، إستمارة تقويم يملأها الفنّانون.

وقد كان هناك رسماً لطفلٍ من أفراد العيّنة، جرى تقويمه من قبل جميع الفنّانين الذين توجّهنا إليهم بالإستمارة، وذلك للتأكّد من مدى موضوعيّة التقويم. ولاحظنا أنّ النتائج لم تكن متفاوتة بشكلٍ كبير وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم – ٥- : نتائج الإستمارة الموحّدة.

الفنّانون المقيّمون	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
تقويم رسم الطفل	٢٣	٢٢	٢٠.٥	٢٠	٢٤	٢٤	٢٥	٢٤.٥	٢٢	١٩	٢١	٢١	٢١	٢٢.٥	٢٢.٥
الفنّانون المقيّمون	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	
تقويم رسم الطفل	٢٢.٥	٢١.٥	٢٩	٢٤.٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢٣	٢١.٥	٢١	٢١	٢٢	٢٤	٢٤	

وسنتحدّث بشكلٍ مفصّل عن كيفيّة تقويم الإستمارة عند عرضنا للنتائج.

د. كيفيّة احتساب النتائج

تمّ احتساب النتائج والنسب المئويّة المتعلّقة بكل محور وربطها بالمتغيّرات، وقمنا بمقارنة نتائج المدارس ببعضها البعض وبمقارنة نتائج الذكور والإناث، وكذلك الأمر بالنسبة لنتائج الرسم الحر والرسم الموجّه من جهةٍ ولنتائج الرسم مع الرائز من جهةٍ أخرى. ثمّ اخترنا مجموعة من الأطفال بلغ عددهم ١٢ طفلاً، وقمنا بدراسة حالاتهم.

ه. المصطلحات التي قد ترد عند احتساب النتائج

- العلامة (Score)، يقصد بها مجموع النقاط التي نالها الطفل في كل نوع من الرسومات (رسم حرّ وتكملة رسم).
- المتوسّط الحسابي (Mean): هو متوسّط العلامات التي نالها الأطفال في كل نوعٍ من الرسومات، وهو حاصل قسمة مجموع العلامات لكلّ نوعٍ على مجموع أفراد العيّنة.
- الإنحراف المعياري (Standard deviation): هو تشتت العلامات حول المتوسّط الحسابي، ويشير إلى انحراف كل علامة بالنسبة للمعيار. وقد يكون مداه صغيراً أو كبيراً (متشتّت وبعيد)، بمعنى أنّه كلّما كانت العلامات قريبة من المتوسّط الحسابي كلّما كان التشتّت ضعيفاً وكان هناك توافق بين أطفال العيّنة، وكلّما كبُر الإنحراف كان التشتت أكبر وأبعد عن المتوسّط الحسابي، وبالتالي يكون هناك عدم توافق بين الأفراد المدروسين.

وسنعرض في الفصل التالي النتائج التي توصّلنا إليها.

الفصل الأوّل

نتائج الدراسة

تمهيد

تشكّل الدراسة الميدانيّة، في أيّ بحثٍ، الإختبار الفعلي للفرضيّات التي تطرحها المقاربة النظريّة، وذلك بهدف الكشف عن مدى الإنسجام بين النظريّة والتطبيق، وسيخصّص هذا الفصل لعرض نتائج الإستمارة والرائز.

وسنعرض نتائج الإستمارة من خلال خمس متغيّرات، وهي:

- **المعايير**، لنتمكّن من معرفة مكامن الجمالية في رسوم الأطفال.
- **المدرسة**، وذلك لكي نبيّن الأثر الذي تلعبه في تقديم التربية الفنيّة للأطفال.
- **الجندر**، للتأكّد ممّا طرحناه في القسم النظري من البحث عن وجود نضجٍ مسبق لدى الفتيات على مستوى الرسومات قياساً مع الصبيان، ولنستوضح كيف ينعكس ذلك على جماليّة الرسم عند الأطفال بحسب الجنس.
- **نوع الرسم** (رسم حرّ وتكملة الرسم)، والغرض من اعتماده كمتغيّر، هو دراسة الإختلاف في تعبير الطفل جمالياً بين نوعي الرسم، لنتحقّق من وجود المواهب الفنيّة عند الأطفال.
- **التصنيف الجمالي لرسومات الأطفال**، وذلك من خلال ربطها ومقارنتها بأعمال الفنّانين، بغية الإجابة عن سؤال أساسي في دراستنا، وهو وجود علاقة بين رسومات الأطفال وأعمال الرسّامين.

أمّا نتيجة الرائز، فنعرضها بحسب القدرات الإبداعيّة الأربعة المتعلّقة بالتفكير الإبداعي والتي يقيسها الرائز، وهي: **الطلاقة، المرونة، الطرافة والتوسّع.**

ونقوم بمقارنة نتائج الرائز بنتائج الإستمارة لكي نبيّن إذا كان الأطفال الذين أظهرت الإستمارة أنّهم الأكثر موهبةً، بحسب رأي الفنّانين، هم الأكثر إبداعيّة كذلك بحسب نتيجة الإختبار.وهكذا يصبح بإمكاننا الحكم على صوابيّة رأي الفنّانين.

وفيما يأتي أبرز النتائج التي توصّلنا إليها.

أوّلاً: نتائج الإستمارة

قبل البدء بعرض نتائج الإستمارة، لا بد لنا من عرض معايير التقويم التي تضمّنتها الإستمارة وكيفية احتسابنا للنتائج.

فقد اشتملت الإستمارة على اثني عشر معياراً للتقويم، وهي:

١. يحمل أسلوب التعبير في الرسم والتلوين غنىً وتميّزاً خاصاً.
٢. ظهور الحسّ الجمالي في استعمال الألوان.
٣. التنوّع الشكلي واللوني.
٤. الإختلافات في شدّة أو كثافة نوعيّة الخطوط.
٥. الوعي بالفراغات عندما يتعامل مع الخطوط والأشكال.
٦. يتضمّن الرسم زخارف وتفاصيل.
٧. تأثير العفويّة في إغناء جماليّة الرسم.
٨. دور الخيال في هذا الرسم.
٩. التنوّع باستعمال المادّة.
١٠. المرونة اليدوية.
١١. حسن اختيار العناصر.
١٢. الحلول الإبتكاريّة في الرسم.

وقد جرى تطبيق هذه المعايير على كل رسمٍ حرٍ وتكملة رسمٍ أنجزه أطفال العيّنة، وفق مقياس متدرّج من جيّد جداً إلى جيّد، فمقبول وضعيف. أيّ أنّ كلّ رسمٍ أنجزه الأطفال، كان يخضع للتقويم من قبل الفنّانين بحسب هذه المعايير.

وبالتالي فقد بلغ عدد الإستمارات ٣٠٢ كوننا كنّا نقوّم رسمان لكلّ طفلٍ. وعند احتسابنا للنتائج أعطينا لكل مقياسٍ، العلامات الآتية على التوالي: ٤، ٣، ٢، ١.

بعد ذلك جمعنا العلامات التي حصل عليها كل رسم وقارنّا بينها وبين التقويم العام للرسم الذي اشتملت عليه الإستمارة والذي جاء متدرّجاً وفق المقياس نفسه. والغرض من هذه المقارنة هو التأكّد من دقّة التقويم، إذ ليس منطقياً، مثلاً، أن يكون التقويم العام للرسم جيّداً، وتكون علامة الرسم بحسب معايير التقويم، ضعيفة. وفي هذه الحالة كنّا نعيد تقويم الرسم مع فنّانٍ آخر، وهكذا.

وسوف نعرض في ما يأتي نتائج الإستمارة بحسب المتغيّرات الخمس: **المعايير الجماليّة والمدرسة والجندر ونوع الرسم والتصنيف الجمالي للرسومات.**

أ. نتيجة الإستمارة بحسب المعايير الجمالية المعتمدة

بعد تفريغ الإستمارات، تمكّنا من إحصاء توزّع العلامات على المعايير بحسب النتيجة العامّة، فتوصّلنا إلى احتساب النسب المئويّة لعلامات كلّ معيار بالنسبة لمجموع علامات أفراد العيّنة، وذلك في الرسم الحرّ وفي تكملة الرسم، فكانت النتائج كما تظهر في الجدول الآتي:

جدول رقم -٦-: نتيجة الإستمارة بحسب معايير التقويم.

المعايير الجماليّة	النسب المئويّة في الرسم الحرّ	النسب المئويّة في تكملة رسم
يحمل أسلوب التعبير في الرسم والتلوين غنىً وتميّزاً خاصاً	١٣.٦٥	٨.٦٢
ظهور الحسّ الجمالي في استعمال الألوان	١٣.١٤	١٢.٤١
التنوّع الشكلي واللوني	٦.٩٢	٦.١٦
الإختلافات في شدّة أو كثافة نوعيّة الخطوط	٥.٥٢	٥.٢٣
الوعي بالفراغات عندما يتعامل مع الخطوط والأشكال	١١.٢٣	١١.٣٤
يتضمّن الرسم زخارف وتفاصيل	١٠.٧٧	١٠.٥٧
تأثير العفويّة في إغناء جماليّة الرسم	١٢.٩٠	١٢.٨٣
دور الخيال في هذا الرسم	٧.٢٧	٩.٥٨
التنوّع باستعمال المادّة	٣.٥٨	٣.٨٤
المرونة اليدويّة	٩.٥٦	٨.٨٦
حسن اختيار العناصر	٤.٣٤	٤.٩٦
الحلول الإبتكاريّة في الرسم	١.١٠	٥.٦٠

ونوضّح النتيجة في جدول إحصائي نورده في القسم الأخير من الرسالة في **(الملحق ٢٢).**

ويبدو من الجدول أنّ الجمالية في الرسومات الحرّة تظهر بنسبةٍ مرتفعة من خلال الغنى والتميّز في تعبير الأطفال بواسطة الرسم والتلوين ومن خلال عفويّتهم وحسّهم في استعمال الألوان.

أمّا في الرسومات الموجّهة التي كانت عبارة عن تتمّة لوحة لفنّان، فقد برزت الجمالية أيضاً من خلال عفويّة الأطفال وحسّهم الجمالي في استعمال الألوان ووعيهم بالفراغات عندما كانوا يتعاملون مع الخطوط والأشكال. وقد أظهر الأطفال في مثل هذا النوع من الرسومات قدرة على إيجاد حلول إبتكارية لتتمة الجزء المعطى لهم من لوحة الفنّان، انعكست على جمالية هذه الرسومات بصورةٍ لم نلحظها مع الرسومات الحرّة، وذلك كما يبدو من النتيجة.

في المقابل، تدنّت نسبة التميّز والغنى في التعبير في الرسومات الموجّهة بالمقارنة مع الرسومات الحرّة، وذلك لأنّ العديد من الأطفال كانوا يتقيّدون بأسلوب الفنّان الذي يقومون بتتمّة رسمته.

ب. نتيجة الإستمارة بحسب المدارس

بعد تفريغ الإستمارات قمنا بتصنيف النتائج في جداول بحسب التلاميذ في كلّ مدرسة وبحسب الجندر، ونعرض النتائج في الجداول الآتية:

جدول رقم – ٧– : نتيجة الإستمارة للمدرسة A

التلميذ	جنسه	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١	ذكر	جيّد	٢٤	جيّد	٢٤
٢	ذكر	جيّد	٢٩	جيّد	٢٥
٣	ذكر	ضعيف	١١	مقبول	٢٢
٤	ذكر	مقبول	١٦	مقبول	١٧
٥	ذكر	ضعيف	١١	مقبول	٢١
٦	ذكر	جيّد	٣٢	جيّد	٣٠
٧	ذكر	مقبول	١٤	مقبول	٢٠
٨	ذكر	مقبول	٢٢	ضعيف	١٠
٩	ذكر	مقبول	٢٣	مقبول	٢٢
١٠	ذكر	مقبول	٢٢	مقبول	١٩
١١	أنثى	جيّد	٢٩	جيّد	٢٥
١٢	أنثى	جيّد	٢٨	جيّد	٢٨
١٣	أنثى	جيّد	٢٨	جيّد	٣٤
١٤	أنثى	مقبول	١٧	جيّد	٢٨
١٥	أنثى	مقبول	٢١	ضعيف	١١
١٦	أنثى	جيّد	٢٩	جيّد	٢٦
١٧	أنثى	جيّد	٣٠	جيّد	٣١
١٨	أنثى	جيّد	٢٤	جيّد	٢٥
١٩	أنثى	مقبول	٢٠	مقبول	١٢
٢٠	أنثى	مقبول	١٢	مقبول	١٠
٢١	أنثى	مقبول	١٩	مقبول	٢١
٢٢	أنثى	مقبول	٢٠	جيّد	٢٤
٢٣	أنثى	مقبول	٢٠	جيّد	٢٧
٢٤	أنثى	ضعيف	٩	ضعيف	١٠

جدول رقم – ٨– : نتيجة الإستمارة للمدرسة B

التلميذ	جنسه	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٣٤
٢	ذكر	جيّد	٣٠	جيّد جداً	٣٧
٣	ذكر	ضعيف	١١	ضعيف	٨
٤	ذكر	جيّد	٢٥	مقبول	١٩
٥	أنثى	جيّد	٢٨	مقبول	٢٣
٦	أنثى	مقبول	٢٣	ضعيف	١٥
٧	أنثى	جيّد	٢٥	مقبول	٢١
٨	ذكر	ضعيف	١٠	ضعيف	٧
٩	أنثى	مقبول	٢٣	مقبول	١٦
١٠	ذكر	جيّد	٢٦	مقبول	٢١
١١	أنثى	جيّد	٣٢	جيّد	٢٦
١٢	أنثى	جيّد	٢٦	مقبول	١٧
١٣	أنثى	مقبول	٢١	جيّد	٢٧
١٤	أنثى	جيّد	٣١	جيّد	٣٣
١٥	أنثى	جيّد	٣٢	جيّد	٣٥
١٦	ذكر	جيّد	٣٤	مقبول	٢٣
١٧	أنثى	جيّد	٣٥	جيّد	٣٣
١٨	أنثى	جيّد	٢٨	جيّد	٣٢
١٩	ذكر	جيّد	٢٧	جيّد	٣٢
٢٠	أنثى	مقبول	٢١	مقبول	١٦
٢١	ذكر	جيّد	٢٧	جيّد	٣٣
٢٢	أنثى	مقبول	٢٢	مقبول	١٤
٢٣	أنثى	جيّد	٢٦	مقبول	٢٤

جدول رقم – ٩– : نتيجة الإستمارة للمدرسة C.

التلميذ	الجنس	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٢٨
٢	ذكر	جيّد	٢٥	مقبول	١٧
٣	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٢٤
٤	أنثى	جيّد	٣٠	جيّد	٣٢
٥	أنثى	مقبول	١٣	جيّد	٢٨
٦	أنثى	مقبول	٩	مقبول	٢٠
٧	ذكر	جيّد	٣١	جيّد	٣٠
٨	أنثى	جيّد	٣١	مقبول	٢١
٩	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٢٧
١٠	أنثى	جيّد	٢٤	مقبول	٢٣
١١	أنثى	جيّد	٢٤	جيّد	٢٥
١٢	أنثى	جيّد	٢٨	جيّد	٣٣
١٣	أنثى	مقبول	١٨	مقبول	٢٢
١٤	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٢٦
١٥	أنثى	جيّد	٢٥	جيّد	٢٥
١٦	أنثى	مقبول	١٩	مقبول	١٥
١٧	أنثى	جيّد جداً	٣٦	جيّد	٣٣
١٨	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٣١
١٩	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٢٩
٢٠	أنثى	جيّد	٢٦	مقبول	١٦
٢١	أنثى	جيّد	٢٤	جيّد	٢٤
٢٢	ذكر	جيّد	٢٥	جيّد	٢٦
٢٣	أنثى	جيّد	٣٠	جيّد	٣٤
٢٤	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٢٥
٢٥	أنثى	جيّد	٢٨	جيّد	٣٣
٢٦	أنثى	مقبول	٢١	جيّد	٢٥

التلميذ	الجنس	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
٢٧	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٣٠
٢٨	ذكر	مقبول	٢١	جيّد	٢٥
٢٩	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٣٢
٣٠	أنثى	مقبول	٢٠	جيّد	٢٥
٣١	أنثى	مقبول	٢٣	جيّد	٢٤
٣٢	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٢٩
٣٣	أنثى	مقبول	١٨	ضعيف	١٠

جدول رقم – ١٠– : نتيجة الإستمارة للمدرسة D.

التلميذ	جنسه	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٢٨
٢	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٢٦
٣	ذكر	جيّد	٢٧	جيّد	٣٢
٤	ذكر	جيّد	٢٧	جيّد	٢٩
٥	ذكر	جيّد	٢٥	جيّد	٣١
٦	ذكر	مقبول	١٦	ضعيف	١٤
٧	أنثى	مقبول	٢٥	جيّد	٢٧
٨	أنثى	مقبول	١٩	جيّد	٢٣
٩	أنثى	مقبول	١٥	جيّد	٢٦
١٠	أنثى	جيّد	٢٤	جيّد	٢٣
١١	ذكر	جيّد	٢٧	ضعيف	١٢
١٢	ذكر	جيّد	٢٥	مقبول	١٥
١٣	أنثى	مقبول	٢٥	ضعيف	١٢
١٤	أنثى	جيّد	٢٦	مقبول	١٩
١٥	أنثى	ضعيف	١٨	ضعيف	١١
١٦	ذكر	ضعيف	١٣	ضعيف	١١
١٧	ذكر	مقبول	٢٤	مقبول	١٨

التلميذ	الجنس	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١٨	ذكر	جيّد	٣٢	جيّد	٢٦
١٩	أنثى	جيّد	٣١	مقبول	٢٥
٢٠	ذكر	جيّد	٢٩	جيّد	٢٤
٢١	ذكر	مقبول	٢٠	مقبول	٢٠
٢٢	أنثى	جيّد	٢٦	جيّد	٢٦

جدول رقم -١١- : نتيجة الإستمارة للمدرسة E

التلميذ	جنسه	تقويم الرسم الحرّ	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
١	ذكر	مقبول	٢٠	مقبول	١٨
٢	أنثى	جيّد	٣٣	مقبول	٢٠
٣	أنثى	مقبول	١٧	جيّد	٢٧
٤	ذكر	جيّد	٢٩	مقبول	١٩
٥	أنثى	جيّد	٢٩	جيّد	٣٣
٦	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٣١
٧	أنثى	جيّد	٣٤	جيّد	٣٠
٨	أنثى	جيّد	٣٨	جيّد جداً	٣٥
٩	ذكر	جيّد	٣٢	جيّد	٣٤
١٠	أنثى	جيّد	٣٣	جيّد	٢٩
١١	أنثى	مقبول	٢٤	مقبول	٢٢
١٢	أنثى	جيّد	٢٩	جيّد جداً	٣٣
١٣	أنثى	جيّد	٢٧	مقبول	٢١
١٤	ذكر	جيّد	٢٧	جيّد	٢٣
١٥	ذكر	جيّد	٢٨	جيّد جداً	٢٩
١٦	ذكر	جيّد	٢٥	جيّد	٢٧
١٧	ذكر	جيّد	٣٠	جيّد جداً	٣٢
١٨	أنثى	جيّد	٢٥	جيّد جداً	٣٥
١٩	أنثى	مقبول	١٤	مقبول	٢٢

التلميذ	الجنس	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
٢٠	أنثى	مقبول	٢٢	جيّد	٢٩
٢١	أنثى	جيّد جداً	٣٦	جيّد	٣٥
٢٢	ذكر	مقبول	١٥	جيّد	٢٦
٢٣	أنثى	جيّد	٣١	جيّد	٢٨
٢٤	ذكر	جيّد	٢٤	جيّد	٢٨
٢٥	أنثى	جيّد	٣٤	جيّد	٣٥
٢٦	أنثى	مقبول	٢٣	مقبول	٢٢
٢٧	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٢٤
٢٨	أنثى	جيّد	٢٩	مقبول	٢٣
٢٩	أنثى	مقبول	٢١	جيّد	٢٦
٣٠	أنثى	مقبول	٢٣	جيّد	٢٥
٣١	أنثى	جيّد	٢٥	جيّد	٢٧
٣٢	ذكر	مقبول	٢٢	جيّد	٢٥
٣٣	أنثى	جيّد	٣٥	جيّد جداً	٣٧
٣٤	ذكر	مقبول	١٦	جيّد	٢٥
٣٥	أنثى	جيّد	٢٩	جيّد	٢٤
٣٦	أنثى	مقبول	١٠	مقبول	١٨
٣٧	ذكر	جيّد	٢٤	جيّد	٣١
٣٨	أنثى	جيّد	٢٥	جيّد	٢٨
٣٩	أنثى	جيّد	٣١	جيّد	٣٢
٤٠	أنثى	جيّد	٣٣	جيّد	٣٤
٤١	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٣١
٤٢	أنثى	جيّد	٣١	جيّد	٣٠
٤٣	أنثى	جيّد	٢٧	جيّد	٣٠
٤٤	أنثى	جيّد	٢٥	جيّد	٢٩
٤٥	ذكر	جيّد	٢٤	جيّد	٢٨
٤٦	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٢٤

التلميذ	الجنس	تقويم الرسم الحر	العلامة	تقويم تكملة الرسم	العلامة
٤٧	ذكر	مقبول	٢٢	جيّد	٢٦
٤٨	ذكر	مقبول	٢٣	جيّد	٢٤
٤٩	أنثى	جيّد	٣٠	جيّد	٣١

ونعرض في الجدول الآتي المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لكلٍ من الرسم الحر ولتكملة الرسم التي حصلنا عليها من خلال النتائج في الجداول أعلاه، وذلك بحسب المدارس التي دخلت ضمن عيّنة بحثنا.

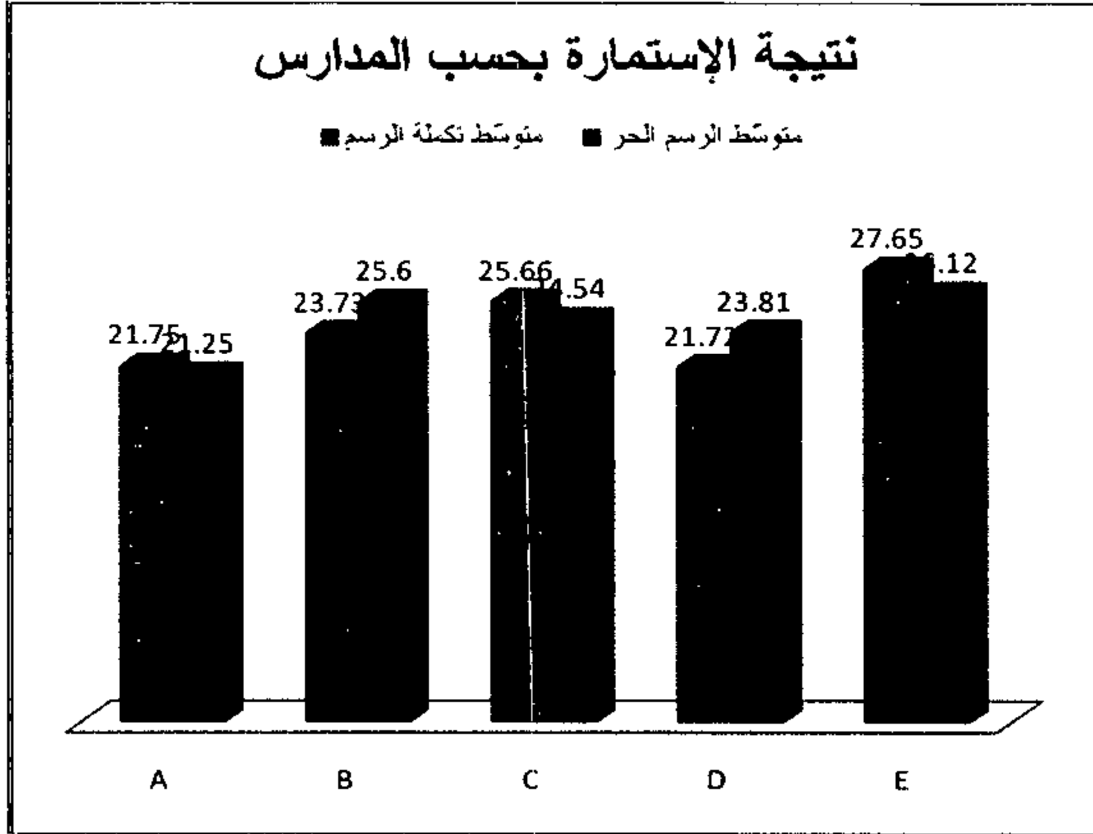
جدول رقم- ١٢- : المتوسّطات الحسابيّة والإنحرافات المعيارية للرسم الحرّ ولتكملة الرسم بحسب المدارس.

المدرسة	عدد التلاميذ	متوسّط الرسم الحر	الإنحراف المعياري	متوسّط تكملة الرسم	الإنحراف المعياري
A	٢٤	٢١.٢٥ (مقبول)	٦.٧١	٢١.٧٥(مقبول)	٧.٠٠
B	٢٣	٢٥.٦ (جيّد)	٦.١٥	٢٣.٧٣ (مقبول)	٨.٨٤
C	٣٣	٢٤.٥٤ (مقبول)	٥.٢٤	٢٥.٦٦ (جيّد)	٥.٦٦
D	٢٢	٢٣.٨١ (مقبول)	٥.٠٢	٢١.٧٢ (مقبول)	٦.٧٣
E	٤٩	٢٦.١٢ (جيّد)	٥.٩٢	٢٧.٦٥ (جيّد)	٤.٨٦
المجموع	١٥١				

وقد اعتمدنا المعادلة الآتية: $SD = \sqrt{\frac{\Sigma(x_i-\bar{x_i})^2}{n-1}}$، لاحتساب قيمة الإنحراف المعياري، حيث الـx_i هي العلامات المختلفة للعيّنة، والـ$\bar{x_i}$ هو متوسّطها الحسابي والـn تمثّل العدد الكلّي للعيّنة.

ونوضّح نتيجة المتوسّطات الحسابيّة في الجدول الإحصائي التالي:

رسم رقم – ١ – : رسم إحصائي للمتوسّطات الحسابيّة في الرسم الحرّ وتكملة الرسم.



يتّضح لنا من الجدول السابق أنّ هناك بعض التفاوت بين مدرسةٍ وأخرى، ويبدو بشكلٍ واضح بين المدرستين A وE، وللتأكّد من أنّ هذه النتيجة الإحصائيّة دالّة، قمنا بمقارنة المعدّلات الوسطيّة، للرسم الحرّ ولتكملة الرسم، في هاتين المدرستين بواسطة رائز إحصائي: "Test de comparaison de moyennes" (Z)، وذلك لتلافي التحليل الإرتجالي.

ويتمّ احتساب هذا الرائز من خلال وضع فرضيّات (Hypotèses) تقوم على اعتبار أحد المتوسّطات متساوٍ أو مختلف مع الآخر:

$$\text{(Hypotèses) } H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$$
$$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$$

ونعتمد هنا على الرائز (Z) لنبرهن إحدى الفرضيّتين، وبالتالي تلقائيّاً نثبت أو نلغي الأخرى، وعندها يكون الفارق دالاً بين المعدّلات الحسابيّة لكلّ من المدرستين المذكورتين. ولاحتساب الرائز (Z) نعتمد المعادلة الحسابية الآتية:

$$Z = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{SD_{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}}$$

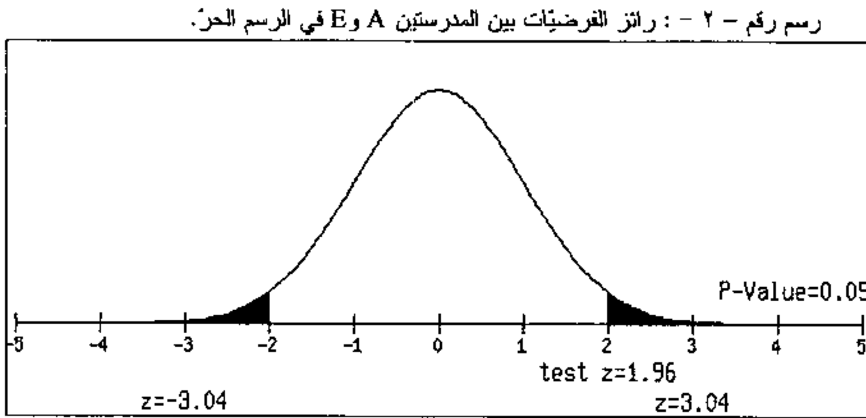
حيث الـ : $SD_{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)} = \sqrt{\frac{SD_1^{\,2}}{n_1} + \frac{SD_2^{\,2}}{n_2}}$

وعند احتسابنا قيمة الرائز للرسم الحر، تبيّن لنا أن: $Z = -$ ٣.٠٤

وكوننا نعمل في مجال العلوم الإنسانية، فهناك هامش من المجازفة يبلغ: ٥ %

وبحسب قيمة الهامش وعدد أفراد العيّنة، فإنّ مجال الثقة، المتعارف عليه في الرائز، ينحصر بين [١.٩٦+ و ١.٩٦ –]، وعليه فإنّ الـ Z تقع خارج مساحة الثقة أو القبول، وذلك كما يظهر في الرسم الآتي:

رسم رقم – ٢ – : رائز الفرضيّات بين المدرستين A و E في الرسم الحرّ.



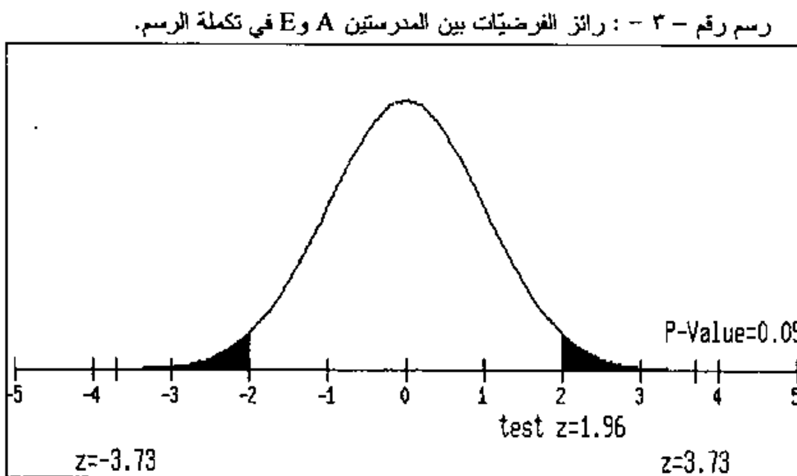
ممّا يشير إلى أنّ فرضيّة $H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$، هي الصحيحة وبالتالي هناك فروقات دالّة بين نتائج المدرستين في الرسم الحرّ.

وللتأكّد من وجود فروقات دالّة بين نتائج تكملة الرسم في المدرستين نفسهما، وضعنا الفرضيّات الآتية:

$$\text{(Hypotèses) } H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$$
$$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$$

واحتسبنا قيمة الرائز، فكانت: $Z = -$٣.٧٣، أيّ خارج مساحة القبول، وعليه فإنّ فرضيّة $H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$، هي الصحيحة، وذلك كما يظهر في الرسم الآتي:

رسم رقم – ٣ – : رائز الفرضيّات بين المدرستين A و E في تكملة الرسم.



وبالتالي هناك فروقات دالّة بين نتائج تكملة الرسم في المدرستين المذكورتين. وللتأكّد من أنّ هذه الفروقات دالّة بين المدارس الأخرى، قمنا باحتساب قيمة الرائز (Z)، لكلّ مدرستين معاً، سواء بالنسبة للرسم الحرّ أو لتكملةالرسم، فحصلنا على النتائج التي نعرضها في الجدول الآتي:

جدول رقم – ١٣ – : رائز الفرضيّات بين المدارس.

المدارس	قيمة الرائز Z للرسم الحرّ	قيمة الرائز Z لتكملة الرسم
A و B	-٢.٣٢	-٠.٨٤
A و C	-٢	-٢.٢٦
A و D	-١.٠٤	٠.٠١
A و E	-٣.٠٤	-٣.٧٣
B و C	٠.٦٧	-٠.٩٢
B و D	١.٠٧	٠.٨٦
B و E	-٠.٣٣	-٢
C و D	٠.٥٢	٢.٢٧
C و E	١.٢٧	-١.٦٥
D و E	-١.٦٩	-٣.٧٢

وقد وضعنا خطاً تحت النتائج التي ثبت لنا من خلالها أن قيمة الرائز تقعّ خارج مجال الثقة [١.٩٦+ و ١.٩٦ -]، مع الأخذ بعين الإعتبار هامش المجازفة ٥%.

وتدلّ النتائج المشار إليها، إلى أنّ هناك فروقات دالّة بين المتوسّطات الحسابيّة لهذه المدارس، وبالتالي يجب دراسة العوامل التي تقف وراءها.

لذلك قمنا بدراسة واقع سير العملية التعليمية في هذه المدارس فلاحظنا ما يلي:

المدرسة E

يتمّ التركيز في هذه المدرسة على الجانبين التقني والتربوي، من خلال اعتماد بعض الطرائق الحديثة في تدريس التربية الفنيّة، مع إفساح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن أنفسهم بحريّة. ولكن هذه الحريّة لا تعني الفوضى، كما يقول المدرسّون للمادّة في المدرسة، بل هناك قبول لكل ما ينتجه الطفل من فنون. ويقوم معلمو التربية الفنية بإعداد الخطط التعليميّة التي تتناسب مع مستوى نمو الطفل، وتسمح له بفهم المادّة وإتقان بعض المفاهيم والأسس الفنيّة. وقد وُضعت الخطط على قواعد تراعي أهداف المادّة ومفاهيمها وخصائص البيئة، وتكامل المراحل التعليميّة مع بعضها البعض. وتخضع هذه

الخطط لعمليّة تقويم مستمرّ من أجل مواكبة العمل خطوة خطوة، وبالتالي تحديد إيجابيّاته وسلبيّاته. ونشير إلى أنّ هناك ثلاث معلّمات في هذه المدرسة، وهنّ متخرّجات من كليّة التربية أو كليّة الفنون. وقد خضعن لدورات تدريبيّة عديدة ، وشاركن في مؤتمرات خاصّة بالتربية الفنيّة. وبالإضافة إلى ذلك، هناك محترفان مجهّزان بالمستلزمات الفنيّة والخامات المطلوبة لتنفيذ الخطة.

وكلّ هذه الأمور انعكست، بلا شكّ، إيجابياً على المستوى الفنّي للتلاميذ فكان هناك فروقات دالّة بين نتائج هذه المدرسة والمدارس الأخرى في الكثير من الأحيان.

المدرسة B

تقوم بتدريس المادّة للأطفال معلّمة واحدة، متخرّجة من كليّة الفنون، وتعمل مع التلاميذ في أغلب الأحيان في غرفة الصفّ بالرغم من وجود محترف فنّي في المدرسة. أمّا طريقة التدريس المتّبعة، فهي في كثير من الأحيان طريقة إملائيّة، تعتمد على وضع دفاتر للرسم بين أيدي الأطفال معدّة مسبقاً من قبل رسّامين ومعلّمين، وما على الطفل إلاّ نقل هذه الرسوم كما هي خطاً ولوناً. ومن المعلوم أنّ هذه الطريقة تهمل الجانب الإبداعي للطفل، إذ تتشابه الرسومات بسبب تكرار الموضوعات.

المدرسة D

تهتمّ إدارة هذه المدرسة بتدريس المواد الفنيّة كالموسيقى والمسرح وكذلك التربيّة الفنيّة، وإنّ إدارة المدرسة تعطي أهميّة كبرى لهذه المواد ودورها في التربية الحديثة التي تنادي بتنشئة الطفل تنشئة إجتماعيّة متكاملة وتسمح له بالتعبير عن ذاته بعيداً عن القيود المدرسيّة الصارمة. لذلك اختارت لتدريس مادّة التربية الفنيّة معلّمة متخصّصة في تدريس الفنون، وهي تعمل وفق خطّة معدّة في بداية العام الدراسي. إلاّ أنّنا لاحظنا أثناء إنجازنا للعمل الميداني، بعض الثغرات التي تعتري العمل والتي انعكست على نتائج رسومات الأطفال في المدرسة. فأثناء تنفيذ الرسومات مع الأطفال، لم نتمكّن من لقاء معلّمة التربية الفنيّة لأنّها كانت قد تعرّضت لوعكةٍ صحيّةٍ قبل حوالي الشهر، كما علمنا، وطوال تلك الفترة لم يكن هناك من يحلّ مكانها. وعندما طلبنا من معلّمة الصفّ أن تطلعنا على رسومات سابقة للتلاميذ، أفادتنا بأنّها غير موجودة في المدرسة لأنّه تمّ إرسالها في نهاية الفصل مع الأطفال وهي عبارة عن رسومات تتعلّق بمناسبات وطنيّة ودينيّة وبطاقات معايدة.

وبالتالي فالخطة التعليميّة في المدرسة لا تعلّق أهميّة كبرى على الجانب التقني في تدريس المادّة. وهذا ما لاحظناه عمليّاً في عدم وجود مرونة يدويّة لدى التلاميذ أثناء إنجازهم للرسومات، وقد انعكس هذا الأمر سلباً على نتائج المدرسة بالنسبة لبعض المدارس الأخرى حيث ظهر التفاوت.

المدرسة A

تقوم بتدريس مادّة التربية الفنيّة في هذه المدرسة، معلّمة غير متخصّصة في مجال تدريس الفنون، فهي تحمل شهادة BT في التربية الحضانيّة. وهي تعمل ارتجالياً مع التلاميذ من دون وجود أيّة خطّة تعليميّة. ولا تولي هذه المدرسة الأهميّة الكافية لتدريس المادّة، إذ تفتقر لوجود المحترفات الفنيّة المجهّزة وتوفير أبسط المستلزمات الفنيّة والخامات.

المدرسة C

هناك معلّمتان للتربية الفنيّة في هذه المدرسة متخرّجتان من كليّة الفنون ومن ذوي الخبرة الطويلة في مجال تدريس المادّة. تعمل كل معلّمة بحسب خطّة معدّة سابقاً بما يتوافق مع مستوى التلاميذ الفنّي. غير أنّ المدرسة تفتقر إلى محترف فني، لذا تسعى المعلّمات لتعويض هذا النقص باصطحاب التلاميذ إلى الملاعب للقيام بالرسم.

وما لاحظناه من خلال عملنا الميداني، أنّ معلمة الصفّ الثاني الأساسي، والذي يشكّل مجتمع دراستنا، تشجّع التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بحريّة، وهي تقوم إلى جانب ذلك بتدريب التلاميذ وتعليمهم الأصول الفنيّة، وهي طريقة متّبعة في المعاهد والأكاديميّات الفنيّة والجامعات، وتقوم على تعليم الأسس الفنيّة والقواعد والتقنيّات التي لا تتناسب ومستوى أعمار الأطفال الذين تتميّز رسوماتهم بالعفويّة والتلقائيّة والشفافيّة.

وهذا الأمر انعكس على تعبير بعض الأطفال، فظهر الإرتباك عندهم والخوف من الوقوع في الخطأ، كما جاءت رسومات بعضهم جامدة وتفتقر إلى العفوية والتلقائيّة.

ويتّضح لنا من خلال الإستنتاجات التي عرضناها في المدارس الخمس التي تدخل ضمن عيّنة بحثنا، أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين المدارس لجهة تعليم هذه المادة.

فبعض المدارس تولي الكثير من الأهميّة لتعليم الفنون، انطلاقاً من معرفتها بدور التربية الفنيّة في تنمية الذوق الفنّي وبناء شخصيّة الطفل.

فهذه المدارس توفّر كافة التجهيزات والوسائل والأدوات اللازمة والكوادر التعليميّة المتخصّصة، التي تؤدّي بدورها إلى تقديم تربية كاملة وشاملة تساعد في بناء أجيال متعلّمة نامية ومتطوّرة.

وممّا تقدّم نستنتج أنّ التربيّة الفنيّة في مدارسنا لا زالت، في غالبيتها، تركّز على النواحي التي لها علاقة بالتلقين من دون الإهتمام بتنمية الإبداعيّة.

وإذا افترضنا أنّ جميع المدرّسين والمديرين يعون أهميّة المادة الفنيّة في التربية الحديثة، فإن وعي العديد منهم لا يخرج عن كونه ألفاظاً إنشائيّة لا أساس لها من الوجهة العلميّة.

ج. نتائج الإستمارة بحسب الجندر

سبق وأشرنا في القسم النظري إلى أنّ العديد من الباحثين استخلصوا أنّ هناك فروقات في أسلوب الرسم بين الصبيان والبنات بالرغم من أنّ الرسومات الأولى تظهر عند الجنسين في العمر ذاته. وبصورة عامّة، هناك نضجٌ ما لدى الفتيات على مستوى الرسومات بالمقارنة مع الصبيان. وهذا ما دفعنا إلى افتراض أنّ هناك فروقات في جماليّة الرسم بين الذكور والإناث.

وباعتمادنا جنس الطفل كمتغيّر، جاءت نتيجة الإستمارة كما يظهرها الجدول الآتي:

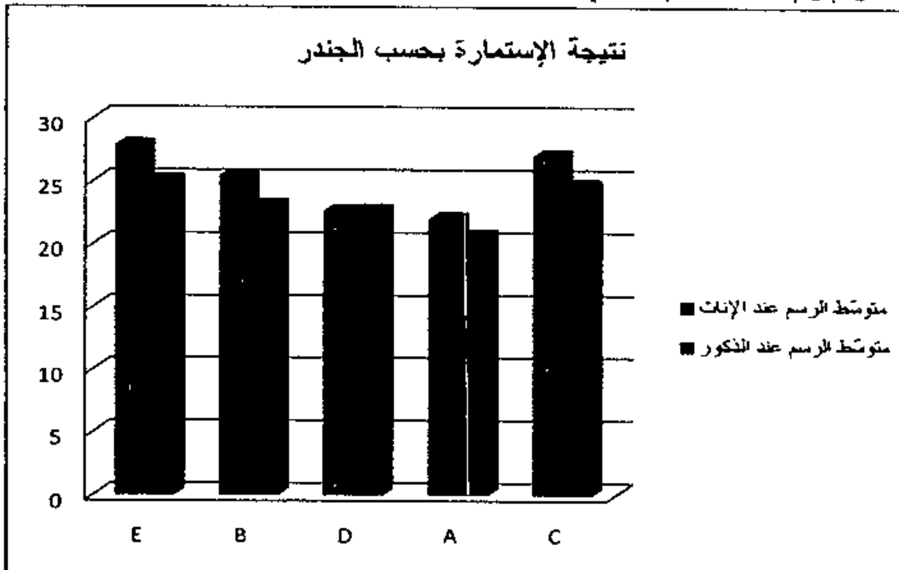
جدول رقم – ١٤ – : المتوسّطات الحسابيّة للرسم بحسب جنس الطفل.

المدرسة	ذكور	إناث	متوسّط الرسم عند الذكور	الإنحراف المعياري	متوسّط الرسم عند الإناث	الإنحراف المعياري
E	١٨	٣١	٢٥.١ (جيّد)	٣.٥٤	٢٧.٩١ (جيّد)	٥.١٧
B	٨	١٥	٢٣.١٢ (مقبول)	٩.٤٥	٢٥.٥ (جيّد)	٥.٦
D	١٢	١٠	٢٢.٧ (مقبول)	٥.٧٧	٢٢.٦٧ (مقبول)	٣.٨٣
A	١٠	١٤	٢٠.٧ (مقبول)	٥.٣	٢٢.٠٦ (مقبول)	٦.٨٣
C	٥	٢٨	٢٤.٧ (مقبول)	٣.٦٢	٢٧.٠٥ (جيّد)	٥
المجموع	٥٣	٩٨	٢٣.٢٦ (مقبول)	٥.٦٣	٢٥.٠٤ (جيّد)	٥.٥٨

ونشير هنا إلى أنّ متوسّط الرسم الذي اعتمدناه في هذا الجدول، هو متوسّط الدرجات الحاصلة في الرسم الحرّ وتكملة الرسم، وذلك لأنّ هدفنا هنا ينحصر في تبيان الفرق في جماليّة رسوم الأطفال بين الذكور والإناث، على أنّنا سنخصّص قسماً من هذا الفصل لدراسة الفرق بين نوعي الرسم .

ونعرض النتيجة في الرسم البياني الآتي:

رسم رقم – ٤ – : رسم إحصائي للمتوسّطات الحسابيّة بحسب جنس الطفل.



وبالنظر إلى هذه النتيجة، يبدو أنّ هناك فرقٌ في متوسّطات الرسم بين الجنسين لمصلحة الإناث، وذلك في كل المدارس التي تدخل ضمن دراستنا، باستثناء المدرسة D، حيث جاءت النتيجة متقاربة جداً بين الجنسين.

وحاولنا أن نبيّن ما إذا كانت هذه الفروقات دالّة بين المتغيّرين (إناث و ذكور)، أي فروقات يمكن الإعتماد عليها للقول بأنّ هناك فرقاً بين جماليّة الرسم عند الذكور والإناث. لذلك لجأنا إلى رائز مقارنة المعدّلات "Test de comparaison de moyennes" (Z).

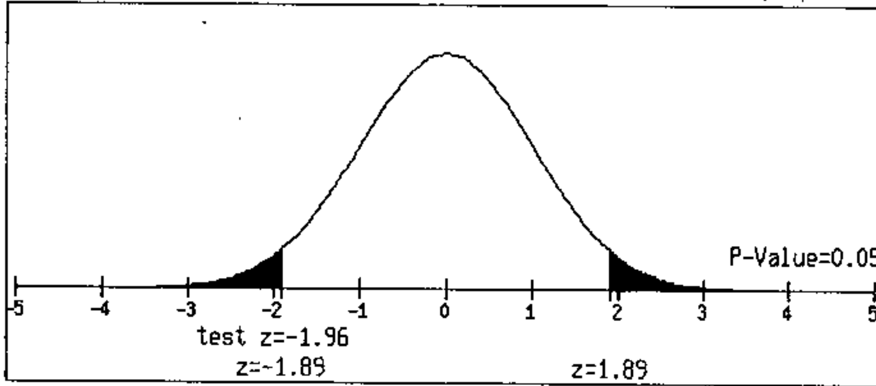
وضعنا الفرضيّات الآتية:

$$\text{(Hypotèses) } H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$$
$$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$$

واحتسبنا النتيجة فكانت: Z= −١.٨٩

ومع الأخذ بعين الإعتبار ٥% هامش من المجازفة، فإنّ مجال الثقة يكون محصوراً بين [١.٩٦+ و ١.٩٦ −]، وبالتالي فإنّ قيمة الرائز تقع داخل هذا الهامش، ممّا يعني أنّ فرضيّة $H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$ هي الصحيحة، أيّ أنّ الفروقات بين الذكور والإناث، غير دالّة، وذلك بحسب الرسم الآتي:

رسم رقم – ٥ – : رائز الفرضيّات للمتوسّطات الحسابيّة بين الإناث والذكور.



د. نتائج الإستمارة بحسب نوع الرسم

لعلّ ما نحتاج إليه هنا، هو توضيح سبب اختيارنا لنوع الرسم كمتغيّر. وقد سبق وأسلفنا أنّنا أنجزنا مع كل طفل من أفراد العيّنة، رسماً حراً ورسماً موجّهاً، أيّ عبارة عن تكملة لوحة لفنّان.

فمن خلال الرسم الحر يعبّر الطفل عن نفسه من دون تقييد أو إكراه، ما يعكس جوانب شخصيته من خلال الأشكال التعبيريّة. أمّا تكملة لوحة الفنّان، فهي نوع من الإختبارات الناقصة وعلى الطفل أن يكمل النقص. وهنا تظهر قدراته البنائيّة والإبداعيّة.

فهل يختلف تعبير الطفل جمالياً بين نوعيّ الرسم، أم أن الطفل المبدع يكون كذلك في الإختبار الآخر؟

سيكون من المفيد هنا، القيام بمقارنة النتائج المستخلصة من تطبيق الإستمارات التي تمّ من خلالها تقويم رسومات الأطفال الحرّة مع تلك المستخلصة من استمارات تقويم تكملة الرسم.

وللتأكّد من وجود فروقات دالّة إحصائيّاً، سنعمد إلى مقارنة النتائج المستخلصة من الإستمارتين (رسم حرّ وتكملة رسم) وذلك بتحديد قيمة الإنحراف المعياري Standard Deviation، وقيمة ال Coefficient de Correlation لأنّ النسب المئويّة لا تكفي وحدها للحكم على وجود فروقات من الناحية الإحصائيّة. لذلك كان لا بدّ من احتسابها للتأكّد من وجود فروقات دالّة.

وقد تمّ ذلك على الشكل الآتي:

بعد اختيار المتغيّر المشترك في الإستمارتين، يستطيع برنامج Excel أن يحتسب لنا قيمة الإنحراف المعياري بحسب المعادلة الآتية:

$$SD=\sqrt{\frac{\Sigma(x_i-\bar{x}_i)^2}{n-1}}$$

حيث الx_i هي العلامات المختلفة لأفراد العيّنة، وال$\bar{x}_i$ هو متوسّطها الحسابي والn تمثّل العدد الكلّي للعيّنة.

وقد بلغ الإنحراف المعياري للرسم الحرّ $Sx_1 =$ ٥.٩٩، وهو نسبة تشتّت العلامات حول المتوسّط الحسابي البالغ ٢٤.٥٩.

أمّا الإنحراف المعياري لتكملة الرسم، فقد بلغ $Sx_2 =$ ٦.٧٥، في حين بلغ المتوسّط الحسابي ٢٤.٨٢.

ومن خلال هذه المعطيات، بإمكاننا المقارنة بين نوعي الرسم (الرسم الحرّ x_1، وتكملة الرسمx_2)، لذلك عمدنا إلى احتساب معامل الترابط Coefficient de corrélation التي تسمح لنا المقارنة بينهما ونرمز إليها بـr، وذلك بحسب المعادلة التالية:

$$r=\frac{\Sigma\frac{(x_1-\bar{x}_1)(x_2-\bar{x}_2)}{n-1}}{Sx_1-Sx_2}$$

فمعامل الترابط Coefficient de corrélation هو مقياس لدراسة العلاقة بين متغيرين (ظاهرتين أو أكثر) ويستخدم لتوقع قيمة متغير واحد مع إعطاء قيمة المتغير الآخر. ففي أحيان كثيرة، نحتاج إلى معرفة العلاقة بين متغيرين(ظاهرتين) ودرجة ارتباطهما ، ومن أمثلة ذلك: العلاقة

بين الوزن والطول لمجموعة من الاطفال، العلاقة بين غياب التلميذ عن المدرسة وتحصيله الدراسي، وغيره كثير .

وبعد احتساب النتيجة تبيّن لنا أنّ الـr تبلغ ٠.٠٦، أيّ أنّ الترابط متوسّطاً بين نوعي الرسم. فمعامل الترابط Coefficient de corrélation تنحصر عادةً بين ١+ و١− ، وكلّما اقتربت من الـ١، كان الرابط قويّاً. بمعنى آخر، إنّ تطوّر أو تأخّر أحدهما قد يؤدّي إلى تطوّر أو تأخّر الآخر بنفس الاتجاه.

أي أنّ تطوّر الإبداع في أحد نوعي الرسم قد يؤدّي إلى تطوّر في النوع الآخر بنسبة متوسّطة، والعكس صحيح.

وللتأكّد من أنّ هذه النتيجة دالّة، اعتمدنا على رائز الفرضيّات Z ووضعنا الفرضيّات الآتية:

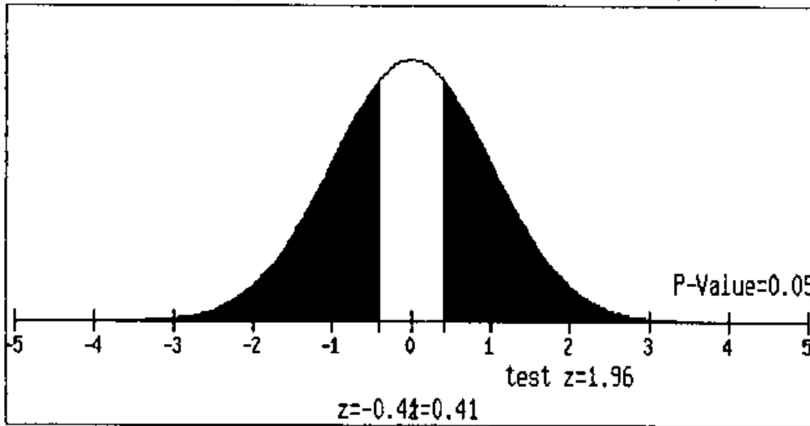
$$\text{(Hypotèses) } H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$$
$$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$$

فلو انحصرت قيمة رائز الفرضيّات (Z)، بين [− r ، + r] فهذا يعني أنّ H_0، تكون صحيحة وبالتالي لا يوجد فارق دال.

وقد احتسبنا قيمة الرائز فكانت: Z = − ٠.٤١

ومع الأخذ بعين الإعتبار ٥% كهامش من المجازفة، فإنّ مساحة القبول تنحصر بين ١.٩٦− و١.٩٦ + بحسب ما هو متعارف عليه. وبالتالي فإنّ الـ Z تأتي داخل مساحة القبول كما يظهر في الرسم الآتي:

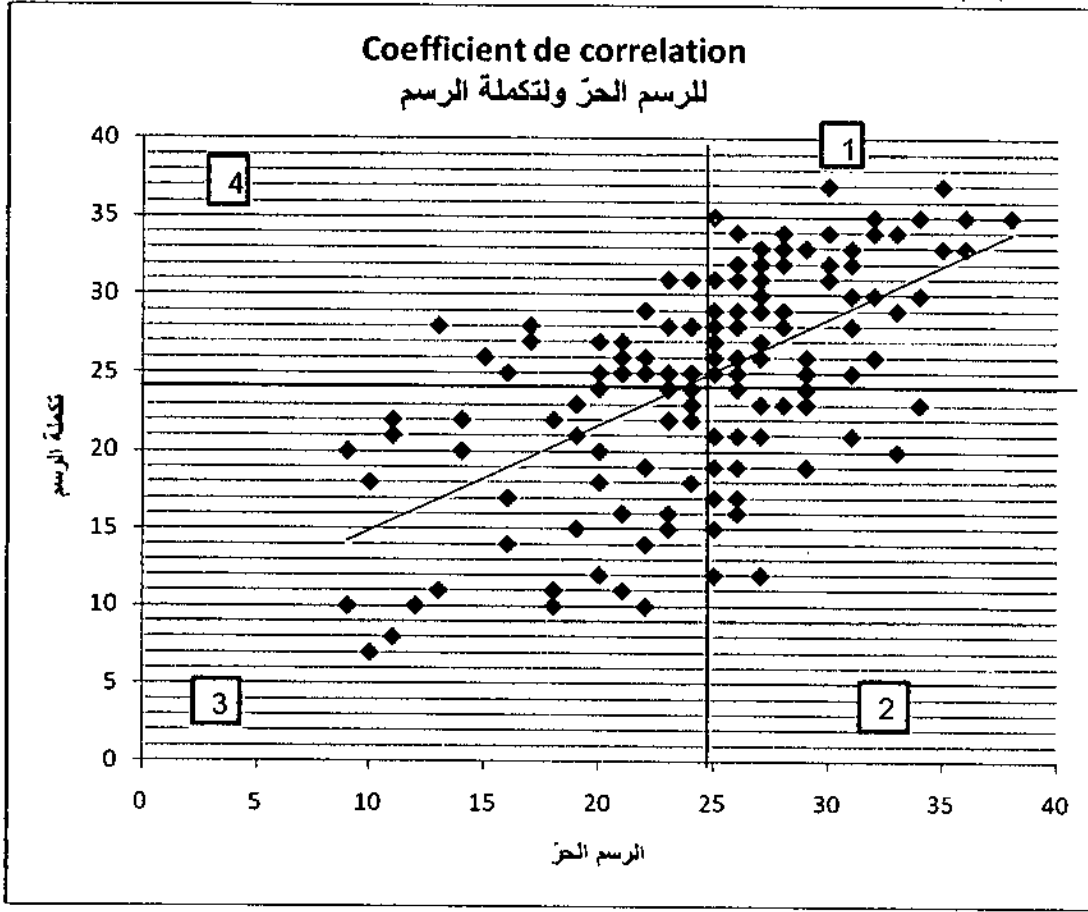
رسم رقم – ٦ – : رائز الفرضيّات لمعامل الترابط بين نوعي الرسم.



وممّا تقدّم يتبيّن لنا أنّ $H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$، هي الفرضيّة الصحيحة، أيّ أنّ هناك ترابط بين المتغيّرين.

وللوقوف أكثر على شكل الإرتباط بينهما، قمنا باحتساب المعادلة الرقمية الخطية من خلال الجدول أدناه:

رسم رقم – ٧ – : معامل الترابط للرسم الحرّ وتكملة الرسم.



ولتحليل الرسم ، نقسمه إلى أربعة مربّعات (quadrant)، إنطلاقاً من المتوسّطات الحسابية لكلّ متغيّر، ويتمّ ترقيم المربّعات بحسب دوران عقارب الساعة، كما يظهر في الرسم. لو انحصر العدد الأكبر من النقاط في المربّعين ١ و٣، فهذا يدلّ على أنّ الرابط إيجابياً. وهذا هو الحال في الرسم أعلاه.

نستخلص ممّا تقدّم، أنّ هناك إمكانية لا بأس فيها، في أن الطفل المبدع في الرسم الحرّ يكون كذلك في تكملة الرسم، والعكس صحيح.

ه. نتائج الدراسة بحسب التصنيف الجمالي لرسومات الأطفال

لقد تضمّنت الإستمارة، كما أسلفنا، سؤالاً حول العلاقة بين رسوم الأطفال ورسوم الفنّانين، وكان الغرض هو مقارنة رسومات الأطفال برسومات الرسّامين.

وبحسب الإجابات التي جاءت من قبل الفنّانين المقوّمين، توصلّنا إلى تصنيف رسومات الأطفال جمالياً ضمن ثماني فئاتٍ، نعرضها في الجدول الآتي:

جدول رقم – ١٥- : التصنيف الجمالي لرسوم الأطفال.

الفئة	عدد الأطفال	النسبة المئويّة
رسومات الأطفال التي تعتبر فناً قائماً بذاته	54	35.7
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان ماتيس	30	19.8
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان بيكاسو	14	9.3
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان شاغال	13	8.6
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان كلي	11	7.2
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان ميرو	8	5.2
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان باسكيّا	12	7.9
رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان آبل	9	5.9
	151	

وجاءت الفئات كما يأتي:

الفئة الأولى: رسومات الأطفال التي تعتبر فناً قائماً بذاته

وضمن هذه الفئة، يرى الفنانّون المقيّمون أنّ الطفل حالة خاصة، له طريقته المميّزة في الرسم، وهو يلجأ إليها بفطرته ومن دون تلقين مسبق. وما يقوم به في هذه المرحلة العمريّة، لا يمكنه القيام بمثله في أي وقت آخر من حياته، حتى لو كان هذا الطفل هو بيكاسو.

وعلى ضوء هذا، يأخذ عمل الطفل قيمة ذاتية مطلقة، فلا يكون في شكله الأوّلي غير المكتمل، إنّما في حالته النهائيّة. ويتمتّع الطفل بقدرات تعبيريّة خاصّة تجعل فنّه مختلفاً عن فنّ الراشدين.

واعتبر الفنّانون أنّ لرسوم الأطفال خصائص عامّة وهذه الخصائص نلاحظها في رسوماتهم مهما اختلفت جنسيّاتهم ولغاتهم وأديانهم وألوانهم، لذلك فإن سمات رسوم الأطفال تعتبر عالميّة.

الفئة الثانية: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان ماتيس Matisse[1] ، وهو رائد المدرسة الوحشيّة[2]. ويرى الفنّانون المقوّمون، أنّ هذه الرسومات تقترب من أعمال ماتيس Matisse لناحية ألوانه الصاخبة وأشكاله التي تحمل ألواناً من التحريف، والتي خرج بها عن قواعد أكاديميّات

---

[1]- راجع ص٨٨.

[2]- ويقال في سبب تسمية هذه المدرسة بالوحشية انه عام ١٩٠٦ م ، عندما قامت مجموعة من الشبان الذين يؤمنون باتجاه التبسيط في الفن ، والاعتماد على البديهة في رسم الأشكال قامت هذه المجموعة بعرض أعمالها الفنية في صالون الفنانين المستقلين في باريس ، فلما شاهدها الناقد : لويس فوكسيل ، وشاهد تمثالاً للنحات دوناتللو بين أعمال هذه الجماعة التي امتازت بألوانها الصارخة ، قال فوكسيل: دوناتللو بين الوحوش ، فسميت بعد ذلك بالوحشية ، لأنها طغت على الأساليب القديمة .

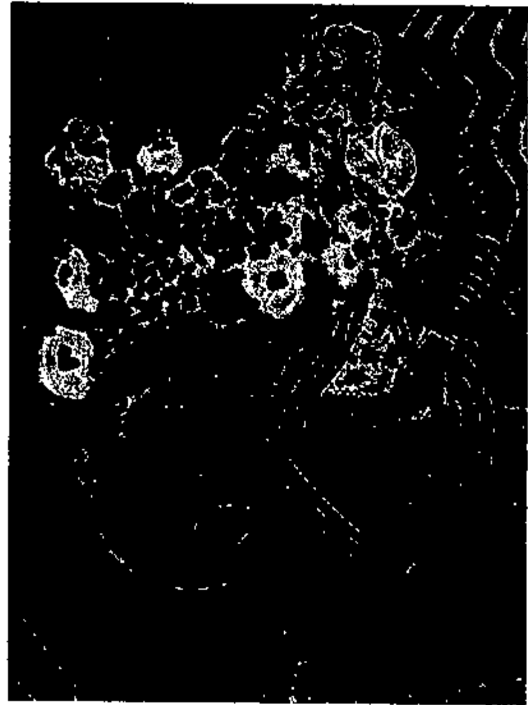
الفنون، وهي أشكال مسطّحة لا تظهر بأبعادها الثلاثة، إذ يكفيه خطّان للحاجبين، وبيضاويين للعينين وبضعة خطوط للأنف والشفاه.

كما تقترب رسومات أطفال العيّنة ضمن هذه الفئة، من أعمال ماتيسMatisse بقيمها الزخرفيّة، حيث تظهر الستائر بتفاصيلها وزخرفة السجّاد والجدران وتفاصيل الصور المعلّقة.

فالفنان ماتيسMatisse ، حرّر اللون من ارتباطه بالشكل واعتمد التضاد الحاد للألوان المكمّلة[1] وجعل ألوانه منبسطة على شكل مساحات مطلية طلاء خفيفاً، فخلق بعمله هذا نوعاً من الفضاء والضوء في الرسم. ورسم أشخاصه بألوان بسيطة مسطّحة إزاء خلفيّة مزيّنة بنقوش غنيّة.

وأبرز ماتيسMatisse الحدود الخارجية للأجسام المرسومة واعتمد أسلوب التبسيط في الإشكال. واقتربت رسومات الأطفال بحسب إستمارات التقويم، من لوحات الفنّان الآتية: المرأة مع الإناء (رسم رقم – ٨ –)، وذات القميص الأبيض (رسم رقم – ٩ –).

رسم رقم – ٨ – : لوحة المرأة مع الإناء.



رسم رقم – ٩ – : لوحة ذات القميص الأبيض.



الفئة الثالثة: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان بيكاسو Picasso

لقد سبق وأشرنا إلى أنّ بيكاسو نفسه أقرّ بتأثير رسومات الأطفال على فنّه، فهو الذي قال بأنّه قضى حياته كلّها وهو يتعلّم كيف يرسم مثل الأطفال. لذلك كان من الطبيعي أن ينعكس هذا الأمر على رأي الفنانّين عند تقويمهم لرسومات الأطفال.

---

[1]– **اللون المكمّل**، هو لون معاكس للون آخر ومتضاد معه، كاللونين الأبيض مع الأسود، الأزرق مع البرتقالي، الأصفر مع البنفسجي والأحمر مع الأخضر.

من هنا، تشابهت لوحات بعض الأطفال في العيّنة، بحسب رأي الفنّانين المقيّمين، بأعمال الرسّام الأسباني بيكاسو.

فمن المعروف أنّ بيكاسو تخطّى المفاهيم التقليديّة للفضاء التشكيلي المبني وفقاً للرؤية الأحاديّة. وتقوم الطريقة التي اتبّعها على تجزئة الموضوع الممثّل في اللوحة وتفكيك أشكاله وتحويلها إلى مساحات صغيرة مسطّحة وتمثيل الأشياء من مختلف وجوهها في آنٍ واحد، بحيث تلتقي داخل المساحة المصوّرة الواحدة، الرؤية الأماميّة المواجهة والرؤية الجانبيّة. هذه الميزة في فنّ بيكاسو، والتي قد يكون اكتسبها من مراقبته لرسومات الأطفال أنفسهم، قد دفعّت بالمقيّمين إلى ربط رسومات الأطفال بأعمال بيكاسو.

بالإضافة إلى اعتماد بيكاسو والأطفال ضمن هذه الفئة، الخطوط السوداء الحادّة لتحديد معالم الوجه بضربات عريضة وسريعة للفرشاة وملأ بعض المساحات باللون وترك أخرى بدون ألوان، وظهور الوجوه الزرقاء والشفاه الصفراء والشعر الأخضر وهكذا دواليك.

ومن المميزات التي طبعت رسومات الأطفال أيضاً، استعمالهم في بعض الأحيان، اللون الأحادي. وقد كان هذا الأمر، منهجاً ولغةً خاصّة، إبتدعها بيكاسو، فمرّ بمرحلةٍ زرقاء، اهتمّ فيها باللون الأزرق وتنوّعاته ودرجاته، تلاها بعد ذلك فترةً ورديّةً. وكان لبعض الأطفال أيضاً رسومات حمراء أو خضراء أو صفراء. ونعرض في (الرسمين -١٠- و -١١-) بعض أعمال بيكاسو التي ذكرها الفنّانون في تقويمهم للرسومات.



رسم رقم -١٠- : لوحة المهرّج للفنّان بيكاسو.


رسم رقم -١١- : بورتريه للفنّان بيكاسو.

الفئة الرابعة: إنّها رسومات أطفالنا التي تتشابه مع أعمال الفنّان شاغال Chagall

الفنّان شاغال يجمع بين طفولة لا يحدّها قيد أو تعوقها قاعدة محفوظة وبين خيال الأساطير وحكايات الجدّات التي ترويها للأحفاد. فأشخاصه قد تطير في السماء على أجنحة خيل أو تمتدّ من الأرض إلى السماء وكأنّها تحلّق بجناح الأمل والحيويّة والطموح الذي تبغي تحقيقه.

وتقترب رسومات الأطفال ضمن هذه الفئة من أعمال الفنان شاغال، بحسب رأي الفنّانين. فهؤلاء صوّروا صوراً كثيرة في صورة واحدة، وحمّلوا أشخاصهم الإنسانيّة خصائص لا تحملها إلاّ الطيور والفراشات أحياناً، والنمل والصراصير أحياناً أخرى، فهي لا تمشي على الأرض، لكنّها قد تنقلب فتصبح رؤوسها في الأرض وأرجلها في السماء.

وكما يفعل شاغال عادةً، فقد تداعت ذكريات الأطفال أيضاً من جديد في نظام لا عقلاني، فالأشخاص قد يبدو شكلهم مقلوباً أو مبتوراً، وهناك تباينات هائلة في الحجم والفضاء، بحريّة مطلقة. فالإنسان يستطيع أن يسبح في الهواء كروّاد الفضاء وله أجنحة يطير بها مثل الطيور وهو قد يكون بوجهين في وجهٍ واحدٍ.

وأبرز اللوحات التي ذكرها الفنّانون في مقاربتهم لرسومات الأطفال من أعمال شاغال، لوحاته: La vie paysanne (رسم رقم -١٢-) و Le violoniste (رسم رقم - ١٣-).



رسم رقم -١٢- : لوحة La vie paysanne.



رسم رقم -١٣- : لوحة Le violoniste.

الفئة الخامسة: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان بول كلي Klee (١٨٧٩- ١٩٤٠)

رسام تجريدي، يصنّف ضمن المدرسة التجريديّة التعبيريّة، تتميّز أعماله بكونها تحمل حسّ الأطفال البريء، لكن بمهارات الراشد المتمكّن. فرسومه فطريّة، قد تكون خطيّة أو رمزيّة أو تجريديّة، وقد تكون مجرّد أشكال متنوّعة الألوان والمساحات والملامس، لكنّها تحمل مضامين الخيال والتلقائيّة.

واقتربت رسومات بعض الأطفال من أعمال كلي Klee بألوانه الهادئة واتّجاهه إلى تبسيط الشكل واختصار الألوان. وأيضاً، باعتماده تجاور لونين، أحدهما حار والآخر بارد، وتجاورهما حالة بالغة الوعي والنضج الفكري عند الفنّان، بخلاف الأطفال، حيث كانت الحالة محض عفويّة. وأبرز الملاحظات التي ذكرها الفنّانون في استمارات التقويم، كانت اختصار الأطفال للمساحات إلى ألوان محدّدة، كالبيوت التي تتلاشى مع ما يجاورها وما يحيط بها، ورسم بعض الخطوط فوقها لتضيف شيئاً من التوضيح والتحديد. وكذلك رسم المساحات المتدرجة والمتفاوتة من لونٍ واحدٍ ليعبر عن مياه متحركة مثلاً، ثم وضع خطّ أسود موزع بمهارة عاليه فوق المسطح ليعبر عن شيء ما غير محدد الملامح، لكنه محدد الحركة والاتجاه، فيصبح الشكل رقيقا شفافا بوحداته المتكررة من اللون الواحد، فيعكس شكلا نفهمه.. أو لا نفهمه، لكننا نحسه على الأقل.

واقترب الأطفال أيضاً من كلي بتحريفاته المختلفة وبمبالغته في التكبير أو التشويه الخلقي المقصود لإبراز معنى معيّن.

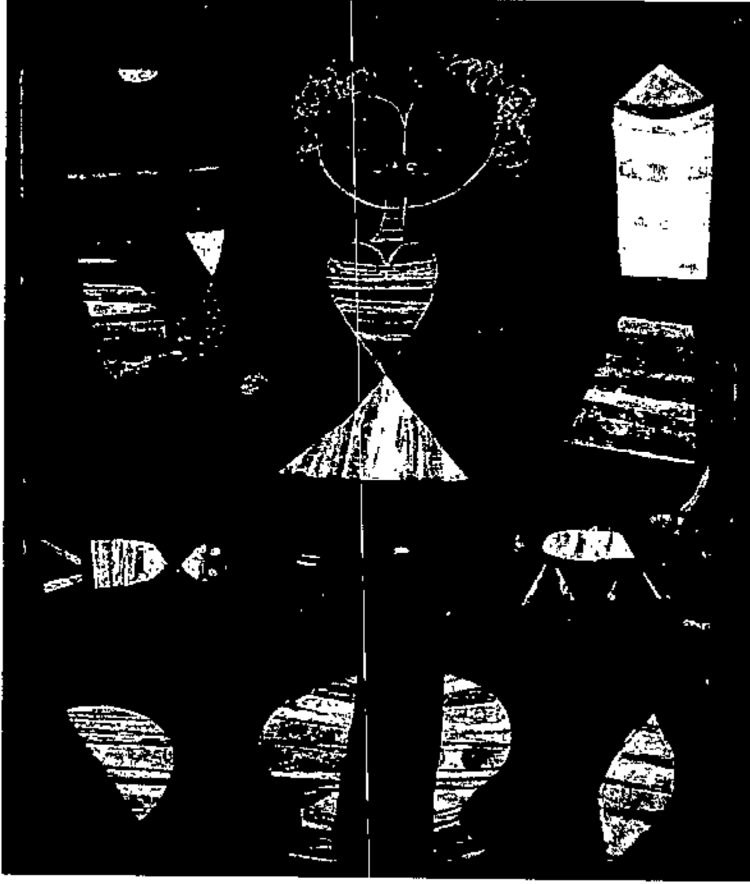
ونذكر هنا أنّ كلي كان يدافع عن أعماله ضد محاولة تفسيرها من خلال مشابهتها لأعمال ورسومات الأطفال، فقال: "إنّ ذلك لا بدّ من أنّه نجم عن تلك التكوينات التي قمت بها، وحاولت فيها دمج صورة محسوسة (لرجل مثلاً) مع التمثيل النقيّ لعنصر الخطّ، وحيث أنّني لا أريد تقديم الإنسان كما هو، بل كما يجب أن يكون. وهكذا أستطيع أن أصل إلى ارتباط مبهج بين رؤيتي للحياة وبين الحرفيّة أو المهارة الفنيّة النقيّة. لقد حاولت التصوير بالألوان وفق كل المناهج الممكنة. ومن خلال ذلك اهتديت إلى إحساسي الخاص بالتوجّه في دائرة اللون، لقد عملت من خلال أساليب قيم النغمة الملوّنة والألوان المتمّمة والألوان الكثيرة، وأيضاً أساليب اللون الكلّي في التصوير. لقد حاولت القيام بكل التركيبات الممكنة من خلال الدمج وإعادة الدمج والتركيب، ولكنّي دائماً كنت أحافظ على تهذيب الخطّ النقيّ"[1]. لقد أردنا ذكر هذا القول للفنّان كلي، لنؤكّد مرةً أخرى، أنّه حتى الفنّانون أنفسهم، كانوا يرفضون مقارنة أعمالهم برسومات الأطفال، وأنّنا إذ نقوم بذلك من باب التأكيد على أهميّة الجوانب الإبداعيّة في رسومات الأطفال في هذه المرحلة العمريّة.

---

[1]- شاكر عبد الحميد، **العمليّة الإبداعيّة في فنّ التصوير**، ص١٠٧.

وقد ذكر الفنّانون المقيّمون بعض لوحات الفنّان بول كلي للمقارنة بينها وبين رسومات بعض الأطفال، ومن بينها لوحته: Théâtre de marionettes (رسم رقم -١٤-).

رسم رقم -١٤- : لوحة Théâtre de marionettes للفنّان كلي.



الفئة السادسة: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان خوان ميرو Miro (١٨٩٣-١٩٨٣)

من الشخصيّات المميّزة في الحركة السرياليّة[1]، تظهر في لوحاته الدوائر والأشكال البضاويّة والخطوط والزوايا والأسهم. ورموز ميروMiro تعتمد على عناصر هندسيّة تجريديّة، مركّبة بطريقة توحي بعدّة إيحاءات، قد نلمح فيها عصفور أو هلال أو سمكة، وقد تسمح بعض هذه الرموز بتأويلات مختلفة، فهي تحمل عامل الغموض، وشأنها في ذلك شأن طبيعة الأعمال السرياليّة عموماً.

---

[1] - السرياليّة surrealism ، أي ما خلف الحقيقة البصريّة. وهي نزعة فنيّة ترجع إلى بداية القرن العشرين وتعنى بالأحلام واللاشعور والخيال المستفيض. وتعتمد على إطلاق الفنّان للأفكار المكبوتة لتظهر وتتّضح من خلال التعبيرات الفنيّة. (محمود البسيوني، **الفن في القرن العشرين**، ص٩٣.)

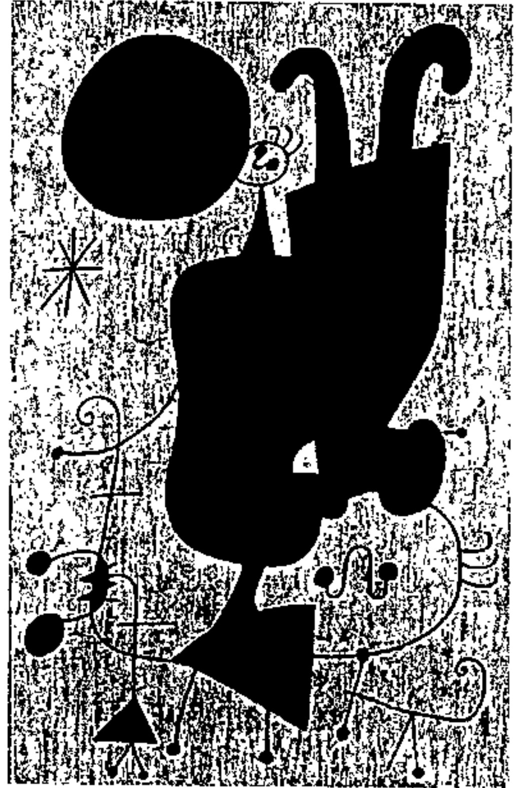
على أن لميرو Miro بعض الرموز المرتبطة بالإنسان، والتي دفعت الفنّانين للقول بأنّ هناك أوجه شبه بين أعماله وبين رسومات الأطفال. فالأشخاص تبدو محرّفة ومبالغ في تفاصيلها ونسبها بشكلٍ ملفتٍ للنظر، فقد يجعل قدم الإنسان أكثر تفاصيله حجماً وبأصابع كبيرة. وأحياناً، لا يهتمّ بالجسم بل يزيد الأيدي والرأس ضخامة.

وهنا نؤكّد على ما ذكرناه سابقاً من أفكار لـLuquet، حيث اعتبر أنّ ذّهن الطفل يميّز بين التفاصيل الأساسيّة والثانويّة، ولا يقتصر دور ذهنه على أن يكون مجرّد وعاء يحفظ كل ما تكسبه إيّاه التجارب بل يتعدّى ذلك.

فالطفل أمام رسمةٍ ما، لا يرى التفاصيل ذاتها التي يراها الراشد، فعيناه تراها لكن ذهنه لا يسمح لها بالدخول إلاّ إذا أذهلته أو لفتت انتباهه، حينها يوليها الأهميّة اللازمة. ويعمل الطفل على تصوير كل التفاصيل التي يراها أساسيّة في رسمه حتّى لو كانت هذه التفاصيل غير مرئيّة، وبعكس ذلك فهو يهمل التفاصيل الثانويّة حتى لو كانت مرئيّة. وبهذه الخاصيّة، اقترب الأطفال بفنّهم من أحد أبرز روّاد المدرسة السرياليّة: خوان ميرو Miro .

أمّا أبرز لوحات ميرو التي ذكرها الفنّانون في مقاربتهم رسومات الأطفال من أعمال ميرو، فهو لوحاته people and dog (رسم رقم -١٥-)، وCrap (رسم رقم -١٦-).

رسم رقم -١٥- : لوحة people and dog.



رسم رقم -١٦- : لوحة Crap.



الفئة السابعة: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال باسكيّا Basquiat (١٩٦٠- ١٩٨٨)[1]

تلتقي رسومات الأطفال ضمن هذه الفئة، بأعمال الرسّام الأميركي Jean- Michel Basquiat، بمعالجته للمساحة اللونيّة وللعناصر الإنسانيّة.

ففي أعمال الفنّان، ظهر جسم الإنسان شفافاً فبانت الهياكل العظميّة والجماجم التي اختفت خلف وجوهٍ، أقرب ما تكون إلى الأقنعة. وقد توصّل إلى هذا الأسلوب في الرسم نتيجة تأثّره بكتاب عن تشريح جسم الإنسان anatomie أهدته إيّاه والدته في طفولته.

وميزة الشفافية هذه، جعلت رسومات الأطفال تتشابه مع رسومات باسكيا، بالإضافة إلى الكتابات التي كان يدخلها على أعماله، وذلك كما يظهر في لوحاته (الرسمين -١٧- و -١٨-).

رسم رقم -١٧- : لوحة للفنّان باسكيّا.



[1]- وُلد **جان ميشيل باسكيا** في بروكلين – نيويورك عام ١٩٦٠ . كان فناناً أسود البشرة ضمن عالم يحتكر فيه البيض حتى فنّ الرسم. لكن ما ميزه ليس لون بشرته، بل أعماله، ولاسيما فن الغرافيتي، الذي نشره في شوارع مانهاتن. لم يتعلم باسكيا الفن على الطريقة التقليدية المعهودة، إلا أن حياته تشير إلى أنه كان فناناً بالفطرة. وكانت والدته، ماتيلد، قد أدخلته هذا المجال في عمر مبكّر، حيث اصطحبته إلى متاحف ومسارح نيويورك، وتعلّم الرسم من الكتب التي كانت تحضرها له. اشتهر كأبرز روّاد المدرسة التعبيرية المحدثة . (مالك عسّاف، "باسكيا.. من أحياء بروكلين السوداء إلى ذاكرة الفن"، أوان.)

رسم رقم -١٨- : لوحة للفنّان باسكيّا.



الفئة الثامنة: رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان الهولندي كارل آبل Karel Appel (١٩٢٠- ٢٠٠٦).[١]

ركّز آبل في لوحاته على التخطيط والخربشة والتحريف والرسم المبسّط للأشخاص، واعتمد في ذلك على الدوائر والمستطيلات وعلى رموز أخرى قريبة جداً من عالم رسومات الأطفال.

إقتربت رسومات الأطفال، من وجهة نظر الفنّانين، من أعمال آبل باعتماده الألوان النابضة بالحياة، والأشكال غير التقليدية. فرسومات الأطفال، كما رسومات آبل، كانت ألوانها مفعمة بالحياة وأشكالها بسيطة. فهذه الرسومات تعرض شخصاً أو حيوانا أو نباتاً بمجرد رسم خطين واستخدام

---

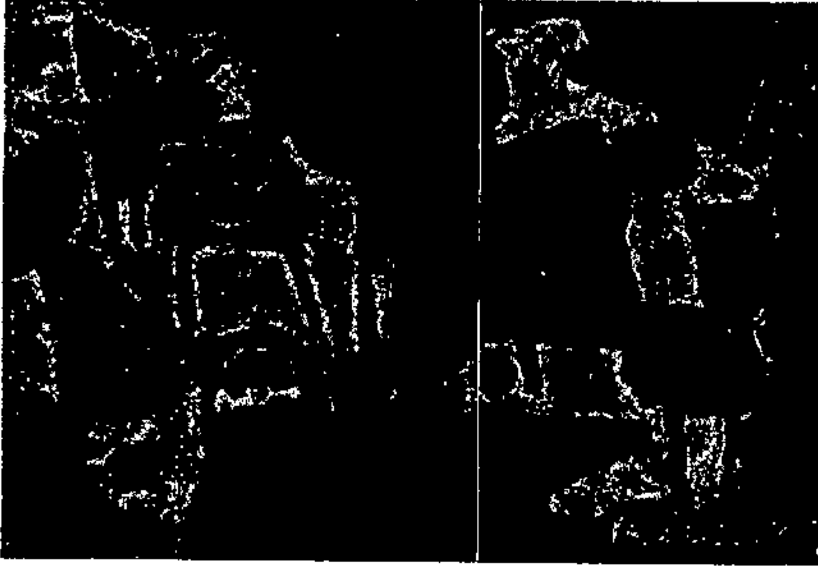
[١]- كارل آبل **Karel Appel** (١٩٢٠- ٢٠٠٦)، رسّام هولندي، تنتمي أعماله إلى الحركة التي عرفت بإسم كوبرا **COBRA**، وهي حركة فنيّة تأسّست في باريس سنة ١٩٤٨ وقد ضمّت مجموعة من الفنّانين التشكيليّين الذين قدموا من الدانمارك وبلجيكا وهولندا، لذلك عرفت ب**COBRA** المؤلّفة من الحروف الأولى لأسماء عواصم الدول الثلاث: كوبنهاغن، بروكسل وأمستردام.

(عادل قديح وغيره، **الفنون التشكيليّة- التعليم الثانوي**، ص١٦٠.)

مجموعة من الألوان على شكل بقع، كمن يعبث بالألوان ويلقي بها على صفحة الرسم مستخدماً الفراشي والأقلام، و أحيانا الأصابع. وهذا بالتحديد ما يميّز أسلوب آبل في الرسم، الأمر الذي جعل الفنانين المقيّمين يعتقدون بوجود أوجه شبه بين رسومات بعض الأطفال وأعمال الفنّان المذكور.

ومن لوحات آبل التي تطرّق الفنّانون لذكرها، Children Questioning (الرسم -١٩-) و blue boy (الرسم -٢٠-).

رسم رقم -١٩- : لوحة Children Questioning للفنّان آبل.



رسم رقم -٢٠- : لوحة blue boy للفنّان آبل.



وفي كل الأحوال، حتى لو أنّ بعض الفنّانين، كماتيس مثلاً، لم يعتبر فنّ الأطفال شيئاً كبير الأهميّة لأنّ رسوماتهم تفتقر إلى المعرفة التي تحكم على العمل بأنه عملٌ فنيّ، فإنّه بإمكاننا التأكيد على أهميّة الجانب الإبداعي والجمالي في رسومات الأطفال ولا سيّما في المرحلة التي نحن بصدد دراستها.

ثانياً: نتائج رائز تورانس Test de Torrance

سبق وأشرنا إلى أنّ هذا الرائز يقيس أربع قدرات متعلّقة بالتفكير الإبداعي وهي الآتية: **الطلاقة، المرونة، الطرافة والإفاضة.**

وقد احتسبنا علامة الطلاقة والمرونة للنشاطين الأوّل والثاني من الرائز، والطرافة والإفاضة في الأنشطة الثلاثة منه، وذلك باعتمادنا اللوائح التي وضعها تورانس.

بعد ذلك قارنّا علامات القدرات الإبداعيّة الأربعة التي احتسبناها، بلائحة المعايير Table d'étalonnage (الملحق ٥) التي وضعها Torrance، فحصلنا على أربع علامات جمعناها معاً وقسمنا النتيجة على أربعة للحصول على علامة الرائز النهائيّة. ولتوضيح هذا الأمر، نعطي المثال الآتي:

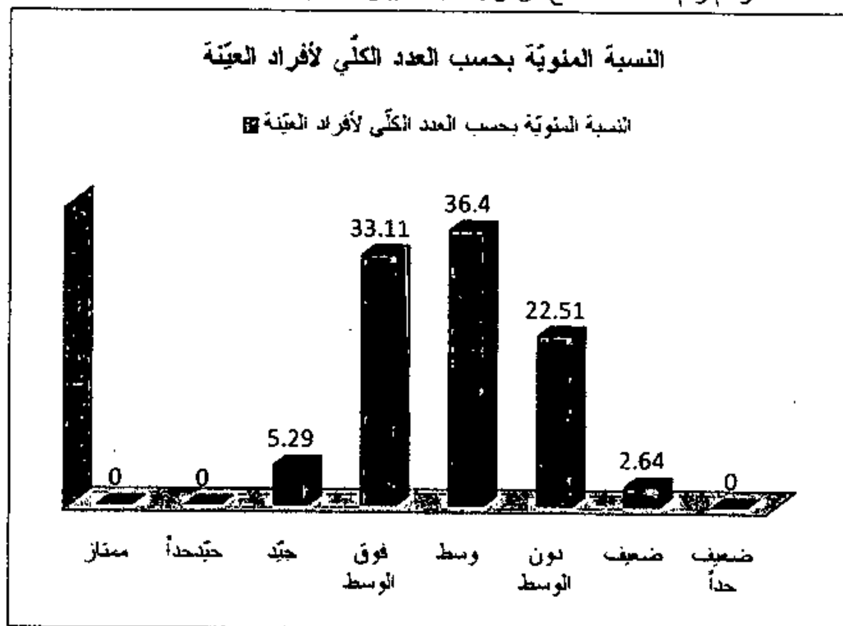
نال أحد الأطفال، على التوالي، العلامات الآتية في الرائز، ٢٣، ٢٠، ٥٨ و١٣٥، لكلٍ من **الطلاقة، المرونة، الطرافة والإفاضة.** ولو قارنّا هذه النتيجة بلائحة المعايير في اختبار Torrance، فيحصل الطفل على العلامات الآتية: ٦٠، ٦٥، ٨٠ و٨٠. وبعد جمع العلامات وقسمتها على ٤، تكون النتيجة النهائيّة للإختبار هي ٧١.٢٥ علامة. ولكي نتمكّن من عرض النتائج، قمنا بتصنيفها بحسب مقياس معتمد في الإختبار ومتدرّج من ممتاز، إلى جيّدجداً، جيّد، فوق الوسط، وسط، دون الوسط، ضعيف وضعيف جداً. ويبيّن الجدول الآتي، نتائج الرائز بشكلٍ مفصّل بحسب هذا المقياس:

جدول رقم –١٦– : نتيجة الرائز بحسب المقاييس المعتمدة للتصنيف.

المقياس	عدد التلاميذ بحسب كل من المقاييس المعتمدة	النسبة المئويّة بحسب العدد الكلّي لأفراد العيّنة
ممتاز (من ٩١ إلى ١٠٠)	٠	٠
جيّدجداً (من ٨١ إلى ٩٠)	٠	٠
جيّد (من ٧١ إلى ٨٠)	٨	٥.٢٩
فوق الوسط (من ٦١ إلى ٧٠)	٥٠	٣٣.١١
وسط (من ٥١ إلى ٦٠)	٥٥	٣٦.٤
دون الوسط (من ٤١ إلى ٥٠)	٣٤	٢٢.٥١
ضعيف (من ٣١ إلى ٤٠)	٤	٢.٦٤
ضعيف جداً (من ٢٠ إلى ٣٠)	٠	٠

وتتضح النتيجة من خلال الرسم الإحصائي الآتي:

رسم رقم -٢١- : نتائج الرائز بحسب مقاييس التصنيف المعتمدة.



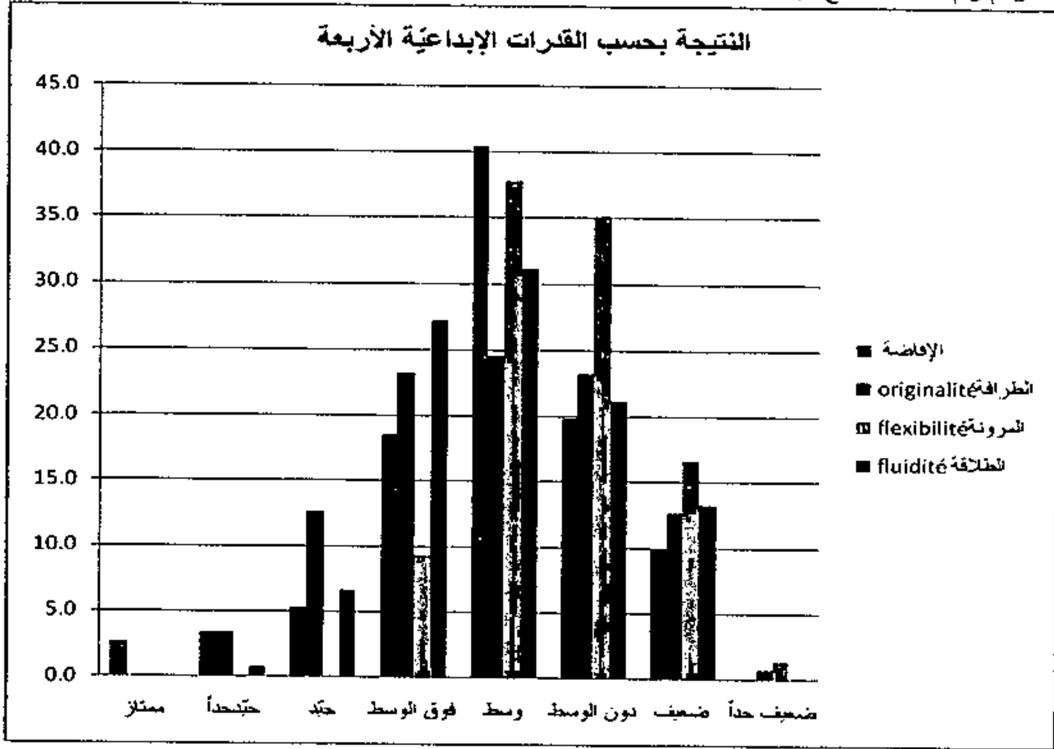
يُلاحظ من هذا الجدول أنّ مستوى التفكير الإبداعي عند أفراد العيّنة تراوح من الضعيف حتى الجيّد بحسب المقياس المتدرّج الذي اعتمدناه. وما يلفت النظر في هذه النتيجة، أنّ مستوى غالبيّة الأطفال، كان متوسطاً، في حين انخفضت نسبة من كان مستواهم جيّداً، ولم يبرز أيّ من أفراد العيّنة بمستوى جيّد جداً أو ممتاز. وحاولنا هنا أن نعرف بأي من القدرات الإبداعيّة تميّز الأطفال في السابعة من عمرهم، لذا قمنا باحتساب النتيجة على أساس القدرات الإبداعيّة الأربعة، فكانت النتيجة كالآتي:

جدول رقم -١٧- : نتيجة الرائز بحسب القدرات الإبداعيّة الأربعة.

	النسب المئويّة لكل من القدرات الإبداعيّة الأربعة بحسب العدد الكلّي للعيّنة			
المقياس	الطلاقة fluidité	المرونة flexibilité	الطرافة originalité	الإفاضة élaboration
ممتاز	٠	٠	٠	٢.٦٤
جيّدجداً	٠.٦٦	٠	٣.٣١	٣.٣١
جيّد	٦.٦٢	٠	١٢.٥٨	٥.٢٩
فوق الوسط	٢٧.١٥	٩.٢٧	٢٣.١٧	١٨.٥٤
وسط	٣١.١٢	٣٧.٧٤	٢٤.٥	٤٠.٣٩
دون الوسط	٢١.١٩	٣٥.٠٩	٢٣.١٧	١٩.٨٦
ضعيف	١٣.٢٤	١٦.٥٥	١٢.٥٨	٩.٩٣
ضعيف جداً	٠	١.٣٢	٠.٦٦	٠

وتتّضح النتيجة أكثر في الرسم التالي:

رسم رقم -٢٢- : نتائج الرائز بحسب القدرات الإبداعيّة الأربعة.



ويتّضح من هذا الجدول، أنّ هناك تميّزاً عند بعض أفراد العيّنة على مستوى الإفاضة في الأفكار. ممّا يدل على أنّه كان لدى بعض الأطفال في هذه المرحلة العمريّة، قابلية عالية على تطوير وتوسيع وتحسين الأفكار. وذلك لأنّه يتمّ أخذ علامة التوسّع بحسب عدد التفاصيل التي تمّت إضافتها على الأشكال والخطوط في الأنشطة الثلاثة من الإختبار.

في المقابل كان هناك ضعف على مستوى المرونة عند تلاميذ آخرين، أي ضعف في القابلية على إعطاء إجابات متنوّعة ترجع إلى ميادين مختلفة، لأنّ علامة المرونة يتمّ قياسها حسب عدد الفئات المختلفة للإجابات المعطاة.

أمّا قابليّة الأطفال على إنتاج عدد كبير من الأفكار، وعلى إعطاء أفكار بعيدة عن تلك البديهيّة والمبتذلة، والتي ويتمّ قياسها في الرائز بحسب العدد الكلّي للرسومات التي ينجزها الممتحن وبحسب ندرة الإجابات المقترحة، فقد انعكست على نتيجة الطلاقة والطرافة، التي كانت عند بعض الأطفال جيّدة جداً أو ممتازة، وبالتالي تميّز الأطفال أيضاً في هاتين القدرتين الإبداعيّتين.

لذلك فإنّ مراقبة نتائج الرائز بشكلٍ عامٍ ونتائجه على مستوى القدرات الإبداعيّة الأربعة، تجعلنا نؤكّد أنّه لا بدّ من أن يكون بعض أفراد العيّنة قد تميّزوا بقدرات إبداعيّة معيّنة دون سواها حتى يكون هناك تفاوت في النتيجتين.

ولكن كون هدفنا من إجراء الرائز هو المقارنة بين التفكير الإبداعي عند الأطفال وبين إبـــداعهم الفنّي، نرى أنّه من المفيد القيام بمقارنة نتائج الرائز مع تلك المستخلصة من إستمارة تقويم رسومات الأطفال، ممّا يساعد على تحديد مدى مساهمة التفكير الإبداعي عند الأطفال في بناء إبداعهم الفنّي.

ثالثاً: مقارنة نتيجة الرائز بنتيجة الإستمارة

سنعمد هنا إلى مقارنة نتائج الإختبار بالرسم الحرّ من جهةٍ، وبتكملة الرسم من جهةٍ أخرى، لتحديد ماهيّة الفروق بين مستوى التفكير الإبداعي عند الطفل، الذي يقيسه إختبار تورانس وبين جماليّة الرسم عنده، وذلك سلباً أو إيجاباً. وسنحاول أن نبيّن ما إذا كانت هذه الفروقات دالّة ويمكن الإعتماد عليها، وذلك بتحديد قيمة "الإنحراف المعياري"، ومن خلاله قيمة معامل الترابط التي نرمز إليها بـr وذلك للحكم على وجود فروقات من الناحية الإحصائيّة، وقد تمّ ذلك على الشكل الآتي:

أ. **مقارنة نتيجة الرائز بالرسم الحرّ**

لقد بلغ الإنحراف المعياري للرسم الحرّ، كما سبق وأشرنا، S = ٥.٩٩، وقد توزّع حول المتوسّط الحسابي البالغ ٢٤.٩٥.

أمّا الإنحراف المعياري لنتيجة الإختبار، فكانت S = ٩.٧٦ تشتّت حول متوسّطٍ حسابيّ بلغ ١٠.٥٦، أي أنّ العلامات التي نالها الإختبار قد توزّعت بنسبة ٩.٧٦ حول المتوسّط الحسابي.

ومن خلال المعادلة الآتية:

$$r = \frac{\sum \frac{(x_1 - \bar{x}_1)(x_2 - \bar{x}_2)}{n-1}}{Sx_1 - Sx_2}$$

تمكّنا من احتساب قيمة معامل الترابط للرسم الحرّ والرائز فكانت:

r= ٠.٣٣

أيّ أنّ الترابط ضعيف، لأنّ الـ r بعيدة عن ١، ممّا يدل على أنّ الطفل الذي أظهر إبداعاً في الرسم الحرّ بحسب رأي الفنّانين، قد يتمتّع بمستوى من التفكير الإبداعي، ولكن بنسبة ضعيفة جداً.

وللتأكّد من أنّ هذه النتيجة دالّة، وضعنا الفرضيّات الآتية:

$$\text{(Hypotèses) } H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$$
$$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$$

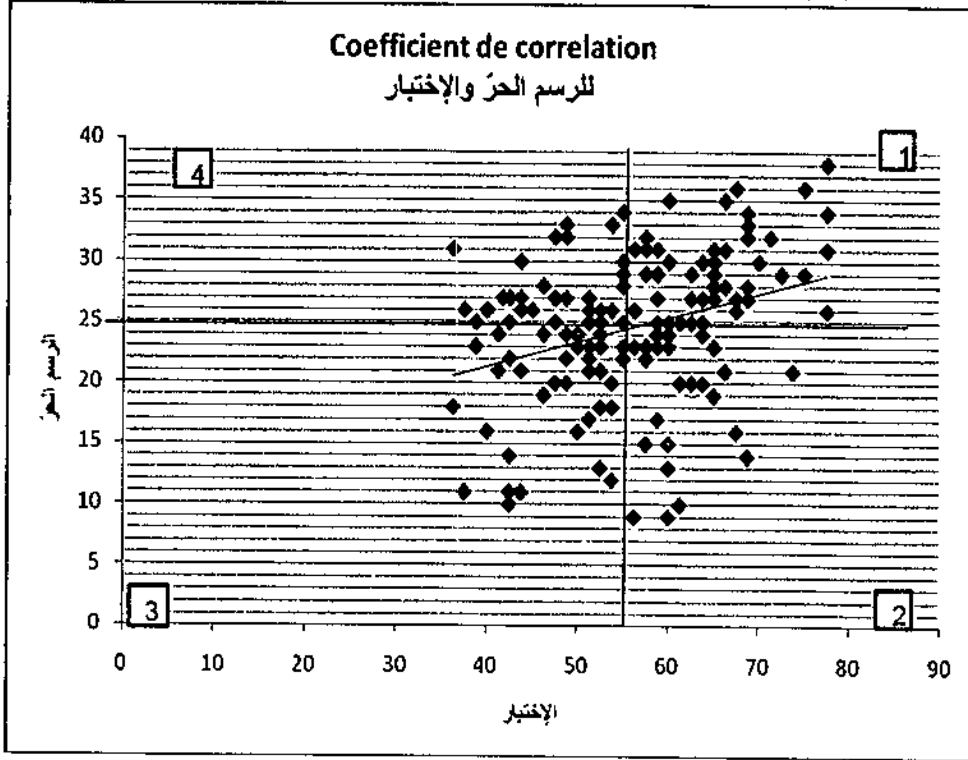
فلو انحصرت قيمة رائز الفرضيّات (Z)، بين [− r ، + r] فهذا يعني أنّ H_0، تكون صحيحة وبالتالي لا يوجد فارق دال. وقد احتسبنا قيمة الرائز فكانت: Z = − ٣٣.٨٥

ومع الأخذ بعين الإعتبار ٥% كهامش من المجازفة، فإنّ مساحة القبول تنحصر بين ١.٩٦− و١.٩٦ + بحسب ما هو متعارف عليه. وبالتالي فإنّ الـ Z تقعّ خارج مساحة القبول.

وبالتالي فإنّ فرضية $H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$ هي الصحيحة، أيّ أنّ هناك إمكانية ضعيفة في أن يتمتّع، الطفل المبدع في الرسم الحرّ، بمستوى مرتفع من التفكير الإبداعي.

وللوقوف على شكل الإرتباط بين المتغيّرين، قمنا برسم المعادلة الرقميّة وذلك كالآتي:

رسم رقم – ٢٣ – : معامل الترابط للرسم الحرّ والرائز



ويظهر أنّ صورة "الغيمة"، شكلها دائري، ومن المعروف أنّ هذا الشكل يشير إلى ترابط ضعيف، وعادةً الترابط الأمثل يكون بأن تنحصر النقاط في القسمين ١ و ٣، وهذا ما لا ينطبق على هذا الرسم. وبالتالي فإنّ هناك إمكانية ضعيفة في أن يتمتّع الطفل المبدع في الرسم الحرّ، بمستوى مرتفع من التفكير الإبداعي.

ب. مقارنة نتيجة الرائز بتكملة الرسم

بعد أن احتسبنا الإنحراف المعياري لكلٍ من تكملة الرسم والرائز، أصبح بإمكاننا احتساب قيمة معامل الترابط بينهما. وقد بلغ: r = ٠.٣٥

أيّ أنّ الترابط ضعيف بين نتيجة الرائز وتكملة الرسم، لأنّ قيمة معامل الترابط كانت بعيدة نسبياً عن ١. وهذه النتيجة تؤكّد أنّ هناك احتمالاً في أنّ الأطفال المبدعين في إختبارات الرسم الموجّهة كتكملة الرسم، قد يتمتّعون بمستوى من التفكير الإبداعي، لكن بنسبةٍ ضعيفةٍ.

وضعنا الفرضيّات الآتية:

(Hypotèses) $H_0: \overline{x_1} = \overline{x_2}$
$H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$

ولو انحصرت قيمة رائز الفرضيّات (Z)، بين [r + ، r −] فهذا يعني أنّ H_0، تكون صحيحة وبالتالي لا يوجد فارق دال.

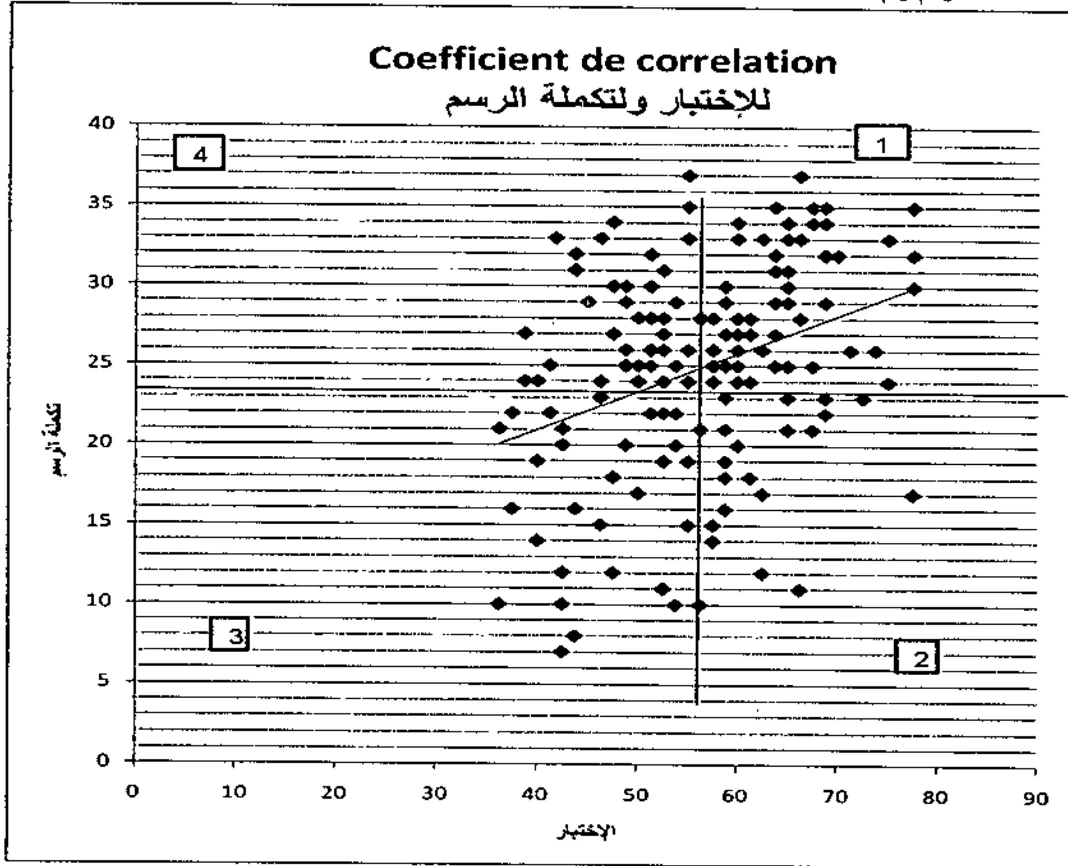
وقد احتسبنا قيمة الرائز فكانت: Z = − ١٦.٧٢

ومع الأخذ بعين الإعتبار ٥% كهامش من المجازفة، فإنّ مساحة القبول تنحصر بين ١.٩٦− و ١.٩٦ + بحسب ما هو متعارف عليه. وبالتالي فإنّ الـ Z تقعّ خارج مساحة القبول.

وبالتالي فإنّ فرضية $H_1: \overline{x_1} \neq \overline{x_2}$ هي الصحيحة، أيّ أنّ هناك إمكانية ضعيفة في أن يتمتّع، الطفل المبدع في إختبارات الرسم الموجّه، بمستوى مرتفع من التفكير الإبداعي.

وللوقوف على شكل الإرتباط بين المتغيّرين، قمنا برسم المعادلة الرقميّة وذلك كالآتي:

رسم رقم −٢٤− : معامل الترابط للرائز ولتكملة الرسم.



يمكننا التأكيد من خلال هذا الرسم، حيث شكل الغيمة دائري، على أنّ الترابط بين المتغيّرين ضعيف.

خاتمة الفصل

ممّا تقدّم، بإمكاننا ربط رسومات الأطفال بأعمال عدد من أرباب الفن التشكيلي في القرن العشرين. فمن بين هؤلاء من اختلق رموزاً شبيهة بما يرسمه الأطفال، وبعضهم جعل الخربشة نظاماً فنياً تلقائيّاً، وبعضهم الآخر أضاف الخيال ولم يراع النسب ولا النظرة البصريّة من زاوية واحدة. واتّبع عددٌ من الفنّانين أساليب الأطفال الرمزية التي تعتمد العمل على دائرة وخطّين أحياناً لتعبّر عن الإنسان، وحذف بعض الأطراف والتفاصيل من الرمز لأنّها لا تؤدّي دوراً معيّناً، والتحرر من القيود الأكاديميّة واعتماد البساطة والتسطيح والشفافيّة. هذا الحذف والتضخيم والتبسيط والتصغير، هي مداخل للتعبير الرمزي المميّز عند الأطفال وله دلالاته الجماليّة.

ووجدنا أنّ المدرسة تلعب دورها وتترك أثرها في تقديم تربية فنيّة ناجحة ومتطوّرة. فقد تبيّن لنا أنّ هناك ثلاثة أمور أساسيّة تترك أثرها في مجال إعداد التربية الفنية في مدارسنا، وهي: المدرّس والمنهاج وطرق التدريس، فضلاً عن وجود بعض العناصر الأخرى كتوفّر الخامات والمحترفات المجهّزة.

وتبيّن لنا أنّه لا يوجد فروقات دالّة، على المستوى الإبداعي، بين الإناث والذكور. ومن خلال مقارنتنا لنتائج الأطفال في الرسم الحرّ وفي تكملة الرسم، خرجنا بنتائج تمكّننا من القول بأن الطفل المبدع في الرسم الحرّ قد يكون كذلك أمام اختبارات الرسم الأخرى.

كما درسنا آراء الفنّانين اللبنانيّين برسومات الأطفال، وقمنا بدراسة نتائج الإستمارة وتبيّن لنا أنّ الأطفال الذين أظهرت الإستمارة أنّهم الأكثر موهبةً، بحسب رأي الفنّانين، لم يكونوا كذلك بحسب نتيجة الرائز.

وسنخصص الفصل القادم لتحليل رسومات الأطفال ولدراسة بعض الحالات التي أظهر فيها بعض الأطفال المؤشّرات الإبداعيّة.

الفصل الثاني

تحليل الرسومات ودراسة حالات

تمهيد

لقد سمحت لنا نتائج الإستمارة والرائز بملاحظة وجود مجموعة كبيرة من العناصر المميّزة للإبداع عند الطفل. وما كان يهتمّ له الفنّانون، لم يكن رسمة الطفل بحدّ ذاتها، بل جوهر الطفولة في بعض وجوهها ولاسيّما البراءة والعفويّة والطرافة.

وهذا ما يدفعنا للقول بوجود تشابه بين الطفل والفنّان. ممّا يفرض علينا نظرة جديدة إلى الطفولة لفهم فنّ الأطفال وقيمه الجماليّة.

وإذا أردنا أن نفهم العمل المبدع عند الطفل، لا بدّ لنا من اتّباع طريقة معيّنة بعيدة كل البعد عن عالم الراشدين. فما يرسمه الطفل ليس وليد خبرات وتجارب الأجيال المتعاقبة، كما هو الحال عند الفنّانين، بل يرجع إلى أسباب نفسيّة ومعرفيّة خاصّة، تدفع الطفل إلى اكتشاف عالم الأشياء بطريقته الخاصّة.

وسنحاول في هذا الفصل البحث عن العوامل الإجتماعيّة والنفسيّة المسؤولة عن عمليّة الإبداع في فن الرسم عند الأطفال، وعن العوامل التي تجعل حدوث هذه العمليّة أمراً ميسوراً أو أمراً صعباً.

وسنتعمّق في دراسة رسمات الأطفال من خلال قيامنا بعمل إحصائي لكافة العناصر التي تظهر فيها أكان الأمر يتعلّق بالمواضيع أو الألوان التي يفضّلها الطفل والتي قد يكون لها علاقة بعالمه اليومي وقصصه المحبّبة وبأحلامه.

أولاً: العناصر التي تظهر في رسومات الأطفال

نشير هنا إلى أنّه من أهمّ مميزات الرسومات التي جمعناها من الأطفال، استعمالهم للأشكال الثابتة لتمثيل الإنسان، وهناك خط الأرض للتعبير عن الفراغ وعن العلاقات بين عناصر الصورة. وظهرت في الرسومات ميزة الشفافيّة. فقد صوّر الأطفال العناصر التي تختفي في باطن الأرض، وداخل المنازل، ولم يتقيّدوا بالأمكنة والأزمنة التي توجد عليها الأشياء، فعبّروا كما لو كانوا يعرضون علينا شريطاً مصوّراً للحوادث بصرف النظر عن أمكنتها وأزمنتها. فرسموا مثلاً، في ركنٍ من الورقة والدتهم وهي تسقي الأزهار وفي ركنٍ آخر كانت تشتري الخضار أو تحضّر الطعام. وقد صوّر الأطفال بعض المواقف المعقّدة، فاحتوت الرسومات على أكثر من اثني عشر عنصراً في بعض الأحيان، وصوّرت علاقة معقّدة بين الأشخاص والمنازل والمناظر الطبيعيّة والأشجار والحيوانات، لذلك يمكن ملاحظة بوادر فكرة التكوين الفنّي في هذه الرسومات.

ولكي نتمكّن من إحصاء ما يرسمه الأطفال، أعددنا جداول أحصينا فيها كل العناصر التي ظهرت في الرسومات الحرة لأفراد العيّنة. ونكتفي هنا بالرسم الحرّ، لأنّ الرسم الموجّه الذي عملنا عليه مع التلاميذ، والذي كان عبارة عن تتمّة لوحة لفنّان، قد يلزم الطفل بموضوع معيّن، ولكن هذا لا يحول دون التعبير العفوي عبر تصوّراته وانفعالاته.

ونعرض النتائج التي توصّلنا إليها في جدول إحصائي في (الملحق ٢٣) الوارد في آخر الرسالة.

وتظهر النتائج، أنّ العناصر الأكثر ظهوراً في رسومات الأطفال، كانت على التوالي: الشمس، الشخصيّة الإنسانيّة، الأعشاب، الأشجار والمنازل.

ولعلّ اختيار الأطفال للأشياء وللمشاهد يعود إلى تجربة معاشة أو إلى مصالح حاليّة أو ذكريات، بالإضافة إلى قيمتها الرمزيّة.

أمّا أكثر ما يلفت النظر في النتيجة التي توصّلنا إليها، هو النسبة العالية لظهور الأعشاب في الرسومات، حيث شكّل هذا العنصر، في الكثير من الأحيان، القاعدة لكل الأشياء التي تضمّنتها الرسومات، وظلّ هناك فراغ كبير بين الأرض والسماء. ونستنتج ممّا تقدّم، أنّ الأطفال أرادوا من ذلك تمثيل خطّ الأرض، الذي يعتبر من الخصائص المميّزة لرسومات الأطفال والذي سبق وتناولناه في القسم النظري من البحث. ولم يقترب الأطفال في هذه المرحلة إلى فكرة المنظور، واتّضح لنا ذلك من خلال النسب المتدنّية لظهور الأرض– التي ميّزها بعض الأطفال عن الأعشاب– والسماء والجبال التي يلجأ إليها الأطفال عادةً للتعبير عن مسألة الأبعاد.

ورأينا هنا، أنّه من المفيد دراسة كيفيّة نموّ العناصر التي اتّضح لنا أنّها الأكثر ظهوراً في رسومات الأطفال في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها، لأنّ ذلك يساعدنا في تحديد موقع تلاميذ الصفّ الثاني الأساسي في سلّم النموّ الفنيّ بشكلٍ عام، والموهوبين منهم بشكلٍ خاص. واستثنينا الأعشاب من العناصر المذكورة أعلاه لأنّها لا تظهر في رسومات الأطفال الأصغر سنّاً إلاّ نادراً.

ثانياً: النموّ الفنّي في رسومات الأطفال من خلال عناصرها الأساسيّة

سيخصّص هذا القسم لعرض الدراسة التتبعيّة لنموّ رسوم الأطفال والنتائج التي توصّلنا إليها في هذا المجال.

فقد أجرينا الدراسة على عيّنة من التلاميذ، بلغ عددهم ٤٢٥ تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين ٤ و ١١سنة، تمّ اختيارهم بالتعاون مع معلّمات الفنون في المدارس التي أجرينا فيها الدراسة الميدانيّة. هؤلاء المعلّمات جمعنّ من كل تلميذ، توفّر لديهنّ الوقت للعمل معه، أربع رسومات لـ : شخصيّة إنسانيّة، منزل، شمس وشجرة. وبالنتيجة بلغ عدد هؤلاء الأطفال ٤٢٥ طفلاً من المراحل العمريّة

التي تسبق وتلي العمر المحدّد لدراستنا في هذه الرسالة. والغرض من ذلك هو معرفة موقع تلاميذ الصف الثاني الأساسي (٧ سنوات) في سلم النموّ الفنّي. وتهدف هذه الدراسة أيضاً إلى معرفة التحوّل الذي يحدث في عمليّة الرسم وتتبّع نموّ مهارات الملاحظة وتسجيل التفاصيل أو إهمالها.

إذاً جمعنا من أطفال العيّنة رسومات للعناصر الأكثر ظهوراً في أعمالهم، وهي: الشخصيّة الإنسانيّة، الشمس، البيت والشجرة. وقد بلغ عددها ال١٦٣٤رسماً.

وسنعرض في ما يأتي، النتائج التي توصّلنا إليها مع كلٍ من المواضيع المذكورة أعلاه:

أ. **الشخصيّة الإنسانيّة Le Bonhomme**

ما يهمّ الطفل، بشكلٍ خاصٍ، هو نفسه من دون شكّ، ومن خلال نفسه يهتمّ بأمثاله. إنطلاقاً من هنا، علينا أن لا نتعجّب إذا قلنا بأنّ تصوير الكائن البشري لا يبدأ فقط بعمرٍ مبكرٍ، إنّما أيضاً يتمّ بشكلٍ متكرّرٍ. "واستنتجت الباحثة آدا أبراهام Ada Abraham ، من بين مئات رسوم الأطفال التي جُمعت من ٤١ بلداً في العالم، أنّ ٧١% من هذه الرسومات تضمّنت رسوماً للشخصيّة الإنسانيّة"[١].

وربّما نحصل على نسبٍ متطابقةٍ إذا ما فهرسنا موضوعات الأعمال الفنيّة في العالم أجمع، باستثناء المجتمعات الإسلاميّة حيث يكون التصوير البشري محترّماً.

ومن خلال رسومات الإنسان التي حصلنا عليها (الملحق ١٦)، وبلغ عددها ٤٣٥ رسماً، توصّلنا إلى النتائج التي نعرضها في الجدول الإحصائي في (الملحق ٢٤).

ويتّضح لنا من الجداول، أنّ رسم الشخصيّة الإنسانيّة، ينمو عند الأطفال ويتطوّر على الشكل الآتي:

المرحلة الأولى (٤ و٥ سنوات)

يظهر الإنسان في بداية هذه المرحلة بهيئة الرجل الضفدع bonhomme- têtard، حيث يكون الجسم غائباً، إذ تتّصل الذراعان والساقان بالرأس مباشرةً.

ونشير هنا إلى أنّ عالم النفس الإنكليزي نورمان فريمان Norman Freeman، قد أجرى اختباراً على مجموعة من الأطفال ليعرف إذا كانت الأذرع، بنظر الأطفال، تمتدّ من الرأس أو من الجذع أو من أجزاءٍ أخرى من الجسد. وقد أعدّ عدداً من الأشكال المشابهة للرجل الضفدع، وتقوم على دائرتين، تختلف الواحدة عن الأخرى بالنسب بين الرأس والجذع. أحياناً كان الرأس أصغر من الجذع وأحياناً أخرى أكبر منه. طلب الباحث من الأطفال تتمّة هذه الرسومات بإضافة الأذرع إليها. وبحسب فريمان، لو أراد الأطفال أن تخرج الأذرع من الرأس، سيضيفونها دوماً على الدائرة العليا، ولو أرادوها أن تنبثق من الجذع سيضيفونها حتماً إلى الدائرة السفلى. وفي الحالتين ظلّ الرجل

---

١. Jacqueline Royer,, *Que nous disent les dessins d'enfants?*, p١٣٦.

الضفدع لغزاً في بداياته. وقد أعدنا تجربة فريمان مع مجموعة من الأطفال، واستنتجنا من خلالها، أنّ لدى الأطفال معرفة بالنسب الجسديّة، إذ كانوا يضيفون الأذرع على الدائرة الأكبر (الملحق ١٧).

وتتطوّر رسومات الإنسان بشكلٍ ملحوظٍ، وتتّجه لتأخذ شكل دميةٍ بأجزاء منفصلة (جذع على شكل دائرةٍ، مثلّثٍ، مستطيلٍ...) ،تشتمل على جذع وذراعين، وساقين وقدمين. يبدأ الأنف بالظهور بعد أن كان شبه غائب في بداية هذه المرحلة، إذ مع الرجل الضفدع يكتفي الطفل برسم العيون والفم بدوائرٍ وخطوطٍ صغيرةٍ.

في نهاية هذه المرحلة يميّز الأطفال في رسوماتهم بين الجنسين (ذكرٍ وأنثى)، ويمكن تمييز الملابس من خلال بعض الأزرار المرتّبة بخطٍ عموديّ فوق الجذع.

ومن الناحية الجماليّة، فإنّ الإطالة والتضخيم لشكل الإنسان في هذه المرحلة، يدخلان في نطاق الرمزيّة. وتظهر الإطالة في الأذرع، ممّا يعطي الشكل انفعالاً ومعنىً شاعريّاً. وهذه الملاحظة تدفعنا إلى القول بأنّ لكلّ طفلٍ طابعه الخاصّ الذي يميّزه عن غيره، بالرغم من وجود صفات كثيرة، يشترك بها الأطفال في تعبيراتهم الفنيّة في هذه المرحلة.

المرحلة الثانية (٦ و٧ سنوات)

تصبح الأطراف ببعدين (خطّين)، على شكل مستطيلاتٍ طويلةٍ أو بأشكالٍ بيضاويّةٍ، وقليلاً ما يكون اتصال الذراعين بالجذع في مكانهما المناسبين، إذ يتّجهان ليكونا عند وسط الجذع. أمّا الساقان، فترتبطان بالجذع مع مساحة فاصلة بينهما.

تتميّز هذه المرحلة بما يأتي:

- تتّصل الأطراف بالجذع في المكان الصحيح وتبدأ الرقبة بالظهور.
- تبقى الأقدام في اتجاهٍ واحدٍ كما لو كان الجسم مرسوماً بشكلٍ جانبيّ في حين يبدو الجسم مواجهاً.
- تحسّن في النسب، خصوصاً مع الجذع الذي يصبح أكثر طولاً، وطول الرأس يصبح تقريباً نصف الجذع. وتستمر الأطراف في كونها غير متناسبة بشكلٍ عامٍ
- التمييز بين الجنسين أصبح جليّاً من خلال الفروقات في الملابس وتسريحات الشعر
- تمييز الجسم عن الملابس، من خلال ألوان الوجه واليدين والأرجل المختلفة عن ألوان الملابس ومن خلال خطٍ فاصلٍ بين الكف والكم، وآخر على مستوى الأقدام.
- لون الوجه يصبح أكثر واقعيّةً مع العناية بتفاصيله

ويمرّ رسم الشخصيّة الإنسانيّة في هذا العمر، في مرحلة جماليّة تتّجه قليلاً نحو الواقعيّة وتصبح الرموز فيها أكثر وضوحاً من المرحلة السابقة، حيث الرسوم تحمل خصائص كثيرة مرتبطة بالمفاهيم

المنتشرة عند الأطفال لدى ملاحظتهم وتفاعلهم مع البيئة. لذلك فالطفل لا يتقيّد حرفيّاً بالرمز الذي اصطلح عليه حينما يتأثّر انفعالياً بخبرة تثيره، وفي هذه الحال يدخل على الرمز معنىً إضافياً. ويتّجه الطفل إلى حذف التفاصيل أو إضافتها تبعاً لأهميّتها في الموقف المعبّر عنه، فيأتي إحساس الطفل الفنّي محمّلاً بالحسّ والفكر معاً. لذلك فالجماليّة في رسم الشخصيّة الإنسانيّة تظهر في هذه المرحلة أكثر من سواها، وتختلف أنماط التعبير عن هذه الشخصيّة بين طفلٍ وآخر حسب ذاتية الطفل من جهة، وحسب نموّه ودقة ملاحظته من جهة أخرى.

المرحلة الثالثة (٨ و ٩ سنوات)

يرسم الطفل، في هذه المرحلة، الإنسان بشكلٍ متقنٍ، من دون فصلٍ بين أجزائه مع تحسّنٍ كبيرٍ في النسب ونختصر ما تميّزت به هذه المرحلة بما يأتي:

- ظهور للإنسان الجانبي
- الرأس يصبح نصف الجذع، الساقان تقريباً أطول من الجذع، الأذرع تصل إلى نصف الفخذين، والقدمان تبرحان وضعيّة الجسم، إن كان الرسم مواجهاً يكونان مواجهين، أو كل واحدة في اتّجاه.
- خطوط الوجه تصبح أكثر تطوّراً بحيث يعبّر الطفل أحياناً عن مشاعر الفرح والخوف وتميّز الشعر عن خط الجمجمة.

وممّا تقدّم، فإنّ الطفل لم يعد يستعمل الرموز في هذه المرحلة لرسم الشخصيّة الإنسانيّة، لأنّه دخل مرحلة الإحساس بالواقع الذي يعني الحركة والمسافة والضوء والمحيط ومدى الفعالية الموجودة بينه وبين معرفته بهذه الخصائص في تعبيره الفنّي، وينتقل من مرحلة الرسم من الذاكرة والخيال إلى مرحلة الرسم من الطبيعة، بحيث يصبح الطفل أكثر تبصّراً في الأشياء وأكثر دقّة في النقل والتعبير، فيفقد رسم الشخصيّة الإنسانيّة بعض عفويّته، ممّا يؤدي إلى التراجع في جماليّته.

المرحلة الرابعة (١٠ و ١١ سنة)

أبرز ما يميّز هذه المرحلة هو الآتي:

- الحركة التي تظهر من خلال ثني المفاصل أو من خلال الوضعية مع تحديد للخصر.
- الإنسان مميّز بعمره، وليس فقط بجنسه كالمرحلة السابقة، وذلك من خلال الملابس والأكسسوارات وتسريحات الشعر والألوان وغيرها من التفاصيل التي تمكّننا من التمييز بين الطفل والشاب والعجوز.
- الملابس تشتمل على الكثير من التفاصيل.

ونستخلص أنّ رسم الشخصيّة الإنسانيّة في هذه المرحلة، يفقد حسّ البراءة والعفويّة التي تعطي جمالية لرسوم الأطفال. وتتميّز رسومات الأطفال في هذه المرحلة أيضـاً، بالتوجّـه نحـو محاكـاة المرئيّات محاكاةً صحيحةً نسبيّاً، تتّفق واكتساب الأطفال القدرة على تمثيل الأشياء وتلمّس القياسـات والنسب ومسألة الأبعاد.

ب. المنزل

هذا الموضوع غنيّ جداً بالمعاني، فهو من الموضوعات المفضّلة لدى الأطفال، الصـبية مـنهم والفتيات رغم أنّه يرمز إلى الأنوثة والرغبة في الحماية.

إنّ المنزل الفردي المتمثّل بجسم يعلوه قرميد، هو الذي يتمّ رسمه غالباً، حيث أنّ هذا النمـوذج مغروز في اللاوعي البشري. فهو نوع من القوقعة التي تحمي من الأخطار وتعطي بالأمان، وهـي مشتركة لدى جميع البشر. ورسم المنزل عرضة للكثير من الإسقاطات التشبيهيّة، ولطالما تمّ رسـمه كوجهٍ بشريّ عند العديد من الأطفال. ويُظهر تمثيله بشكلٍ لا يدعو للريبة، فكـرة العمـق أو البعـد الثالث، ما يطرح مشكلة البعد الذي يجد الطفل صعوبة في حلّها على ورقةٍ ذات بعدين. وهكذا تكون رسمة المنزل خلاصة المعارف الزمنية والمكانيّة التي اكتسبها الرسّام.

يكون المنزل عادةً، قائماً على الأرض أو راكداً داخل حفرة أو قائماً على منحدر أو تلّة. ويمكن أن تكون إلى جانبه حديقة، مفتوحة على الطبيعة بشكلٍ كبيرٍ أم محميّة بواسطة الحواجز.

وتشير الدراسات حول رسم المنزل إلى أنّه موضوع حسّاس جداً لجهة التعبير عن الضـغوطات النفسيّة والإجتماعيّة التي يمرّ بها الطفل بسبب كوارث طبيعيّة أو قصف أو مشاكل عائليّة. من هنـا، "فإنّ أطفال المياتم، لا يملكون الصورة ذاتها للأطفال الذين تربّوا في كنف العائلة، فهم يرسمون إمّـا أثاث المنزل فقط وإمّا بيوتاً منفردة بالكاد تظهر معالمها ويولون الأهميّة الأكبـر للبيئـة المحيطـة بالمنزل"[١]. ومن خلال النسب المئويّة للمتغيّرات التي تطرأ على مستوى رسم المنزل مع اختلاف سنّ الطفل، والتي حصلنا عليها من خلال عدد من الرسومات بلغ ٣٨٩ رسماً (الملحق ١٨)، توصّلنا إلى النتائج التي نعرضها في الجدول الإحصائي الموجود في (الملحق ٢٥).

ونستخلص من الجدول أنّ رسم المنزل عند الأطفال، يمرّ في المراحل الآتية:

المرحلة الأولى (٤ و٥ سنوات)

في أغلب الأحيان، يكون مربّعاً أو مستطيلاً وملوّناً بلونٍ واحدٍ وقد يلوّن بلونين أو ثلاثـة فـي حالاتٍ نادرةٍ، يتوسّطه مربع يمثّل النافذة أو الباب.

---

١. Jacqueline Royer,, *Que nous disent les dessins d'enfants?*, p١٤٣.

وقد يأخذ في بعض الرسومات هيئة الإنسان، وهو دائماً معلّق في الفضاء. ورسم المنزل في هذه المرحلة هو أقرب للرمزيّة منه إلى الواقع. والطفل هنا، يحاول أن يظهر رموزه محاولاً أن يضيف إلى عمله بعض التفاصيل التي تتماشى مع نموّه. والطريقة التي يرسم بها المنزل، هي تعبير عمّا يفهمه ويفكّر فيه، لذا فهو يختار التفاصيل التي تثيره وتشغل فكره، ويحذف بعض التفاصيل أو يهملها ليجعل من تعبيره الفنّي مرآةً صادقةً تعكس فكرته. فيحمل رسم المنزل ببساطته وعفويّته قدراً كبيراً من الجمالية في هذه المرحلة.

المرحلة الثانية (٦ و٧ سنوات)

شكل البيت مستطيلٌ، طوله واضحٌ، يعلوه قرميد مثلّث ومنسجم مع جسم البيت، وإن كان هناك مدخنة، فهي منحنية ومائلة إلى الأسفل، مشكّلةً زاوية عموديّة مع أحد جوانب القرميد ذي الشكل المثلّث. أمّا خط الأرض، فيختلط في بعض الحالات مع الطرف السفلي للورقة، وتظهر ميزة الشفافيّة مع بداية هذه المرحلة وتستمر حتّى نهاياتها، كما يظهر البيت بخاصيّة التسطيح.

وممّا تقدّم، فإنّ أهمّ ما يميّز رسم المنزل في هذه المرحلة من الناحية الجماليّة، هو ميزة الشفافية، التي تعطي عمقاً فنيّاً لرسم المنزل، إذ يرسم الطفل مفهومه وخبرته عن المنزل، ليس كشكل مكعّب فحسب، إنّما كمأوى يعيش بداخله مجموعة من الأفراد. وكذلك، فإنّ خاصيّة التسطيح، تعطي جمالية إضافية لرسم المنزل في هذه المرحلة.

المرحلة الثالثة (٨ و٩ سنوات)

البيت المستطيل الذي كان متّجهاً في الطول، يختفي لصالح البيت المميّز بواجهتيه، مع ظهور للسقف ذي الشكل المتوازي الأضلاع. وتبدو الأخطاء جليّة في انحدار السقف وتوافقه مع الجسم، وعندما تظهر المدخنة، تكون بشكلٍ عموديٍ على الجهة الأفقيّة من السقف المتوازي الأضلاع.

ومن الناحية الجمالية، يظهر اتّجاه تحليلي متزايد وتحوّلات كثيرة في رسم المنزل. وكذلك تظهر بوادر الإهتمام بالمنظور.

المرحلة الرابعة (١٠ و١١ سنة)

في هذه المرحلة، يميل الطفل إلى تبسيط ألوان بيته، وتختفي أخطاؤه المتعلّقة بملاءمة السقف مع الجسم، من حيث الإنحدار، وتظهر البيوت الأكثر تعقيداً، مع الأبراج والكاراجات وغيرها، وهنا يقلّ وجود الأخطاء المتعلّقة بالمنظور عند رسم الطفل لبيتٍ بواجهتين. وبالرغم من ذلك، نادراً ما يحترم

الطفل نقاط الهروب[1]، فتبدو واجهتا البيت على خطٍّ واحدٍ. ويلجأ الطفل لإضافة التفاصيل إلى البيت لكي يوضّح تأثيرات المنظور، فيرسم الطريق أمام المنزل، والدرج، ودرفة النافذة (الشبه مفتوحة)، ويحاول إظهار المدخنة كأنّها تخرج من السقف. أمّا الألوان فتصبح في هذه المرحلة أكثر واقعيّةً.

ويتّضح لنا، أنّ معالم السذاجة والبراءة تنحسر في هذه المرحلة بشكلٍ كبيرٍ، ممّا يفقد رسم المنزل بعض جماليّته.

أ. الشمس

لطالما ألّهت الشمس الشعوب القديمة، من حيث نورها وقوّتها، فهي التي تعطي الحرارة والضوء والنهار والفصول الأربعة وهي التي وتعطي الحياة للكائنات.

وبحسب الدراسات الإحصائيّة التي قامت بها جاكلين رواييه Jacqueline Royer حول رسم المنزل، فقد بدا أنّ الشمس كانت حاضرة في ١٤% فقط من الموضوعات "العاديّة" مقابل ٤٢% في الرسمات التي تشير إلى أزمات في حياة الطفل العائليّة، وهذا ما دفعها إلى نقض الفكرة السائدة عامّةً والقائلة بأنّ وجود الشمس في الرسمة، هو دليل الغبطة والتأقلم مع الواقع.

وتشير الدراسة الآنفة الذكر، إلى "أنّه في الحالات التي يغيب فيها الأب عن العائلة، تختفي الشمس من رسومات الأطفال، ما حدا بالباحثة إلى التأكيد على فكرة أن الشمس تمثّل بشكلٍ أساسي الأب"[2].

ويتمّ تصوير الشمس عادةً كالوجه، فيكون لها عينان وأنف وفم، وقد يكون لونها غير منطقي وأشعّتها عدائيّة أو غريبة، ويختلف ذلك حسب طباع الطفل وجنسه وعمره وعلاقته بأبيه.

وقد جمعنا ٤٣٥ رسماً من الأطفال بأعمار مختلفة (الملحق ١٩)، ومن خلال النسب المئويّة للمتغيّرات التي تطرأ على مستوى رسم الشمس، توصّلنا إلى النتائج التي نعرضها في الجدول المدرج في (الملحق ٢٦).

ويتبيّن لنا من الجدول المذكور، أن الشمس في رسومات الأطفال تتطوّر من خلال المراحل الآتية:

المرحلة الأولى (٤ و٥ سنوات)

- تكون بلونٍ واحدٍ في بداية هذه المرحلة

---

[1]. نقاط الهروب (Points de fuite)، هي نقاط واقعة على الخط الأفقي، الموازي لخط الأرض والذي ينشأ من تقاطع مستوى الرؤية مع مسطّح اللوحة المواجهة له، ويتحدّد موقعه وفقاً لارتفاع مركز الرؤية (العين) عن سطح الأرض. وتتكوّن نقاط الهروب، وفق قواعد المنظور (Perspective)، من امتداد خطوط الجسم الأفقيّة المتوازية والتقائها مع اللوحة عند خطّ الأفق.

[2]. Jacqueline Royer,, *Que nous disent les dessins d'enfants?*, p١٤٤.

- ألوانها غير واقعيّة
- تتّخذ شكل دائرةٍ غير محكمة تنطلق منها خطوط تمثّل الأشعة
- في نهاية المرحلة تصل ألوان الشمس إلى أربع أو خمس ألوانٍ

إذاً، فإنّ الطفل في هذه المرحلة يحرّر لون الشمس من ارتباطه بالشكل ويجعلــه أداةً للبنــاء. وهذه الميزة تعطي جماليّة لرسم الشمس. كذلك يعبّر الأطفال، في رسمهم للشمس، عن مشاعرهم بلغةٍ تلقائيّةٍ ساذجة، لا تدخلها التعاليم المدرسيّة والأكاديميّة الي تُلقّن، ممّا يعطي جمالية إضافية للرسم.

المرحلة الثانية (٦ و٧ سنوات)

- تتّخذ الأشعّة أشكالاً مختلفةً، كالمثلّثات مثلاً
- تتّخذ في بعض الأحيان هيئة الإنسان مع ملامح ضاحكة
- تصبح ألوانها أكثر واقعيّة

ويحمل رسم الشمس في هذه المرحلة قيمةً فنيّةً، بعفويّته المقترنة بمهارات أكثر دقّة من المرحلة السابقة. حيث تظهر أشعّة الشمس بألوانها غير الواقعيّة وبحركاتها وانحناءاتها، ويغمرهــا التعبيــر وتدفّق الألوان وانسياب الخطوط.

المرحلة الثالثة (٨ و٩ سنوات)

- يكثر ظهورها في زاوية الصفحة
- الألوان دائماً واقعيّة
- التنوّع بشكل المثلّثات في الأشعة لإبراز توهّج الشمس

يلاحظ في هذه المرحلة، تراجع في جماليّة رسم الشمس، إذ بدأت تفقد عفويّتهــا مــع اقتــراب الأطفال من المرحلة الواقعية، واعتمادهم على خطوطاً أو أشكالاً متراصّة في نظامٍ متتابع لرسم أشعة الشمس.

المرحلة الرابعة (١٠ و١١ سنة)

- الدائرة متقنة والأشعّة مرتّبة مع إضافة لبعض الأكسسوارات، كالنظــارات الشمســيّة، فــي محاولة من التلميذ للتأكيد على حرارة الشمس
- تحديدها في حالاتٍ كثيرة بلونٍ أسودٍ
- الألوان دائماً واقعيّة

وتنحسر معالم السذاجة والبراءة في هذه المرحلة بشكلٍ كبيرٍ، ممّا يفقد رســم الشــمس بعــض جماليّته.

د. الشجرة

لطالما اعتبر علماء النفس، أنّ الشجرة تمثّل الشخصيّة الإنسانيّة عبر قيمتها الرمزيّة، وذلك من خلال أجزائها الثلاثة المنفصلة: الجذور، الجذع والأغصان.

"فالجذر الذي يتغلغل في الأرض وتستمد الشجرة غذاءها منه، يرمز إلى اللاشعور والإندفاعات الغريزيّة. والجذع هو العنصر الأكثر استقراراً والأكثر تطابقاً مع الذات ويدل على الطباع الدائمة والأساسيّة للشخصيّة. أمّا الأغصان، فتدلّنا على الطريقة التي ينتهجها الطفل للإتّصال بالعالم الخارجي. وهذا ما آلت إليه الدراسات التي قامت حول رسم الشجرة، ولا سيّما دراسة كارل كوك K.Koch (١٩٤٩)، التي بنى على أساسها إختبار رسم الشجرة المعروف والذي قامت رونيه ستورا R. Stora بتعديله في فرنسا"[١].

"ويقوم تأويل رسم الشجرة عند كوك على اعتبار الجهة العليا من الرسم ممثّلة للبعد الذهني والعقلي والإحتكاك بالعالم المحيط. أمّا المركز، فيمثّل الأنا، أي الحياة الواعية اليقظة والمشاعر، في حين يمثّل الأسفل اللاوعي والجانب المادي والجنسي والغرائز والرموز الجماعيّة. ويمثّل اليسار العلاقات مع الذات ومع الماضي كما يمثّل الإنطواء والتعلّق بموضوع أو بشخصٍ معيّنٍ كالأم مثلاً. وتدل ناحية اليمين على العلاقات مع الآخر ومع المستقبل كما تمثّل الإنفتاح والسلطة"[٢].

واختبار الشجرة يحاول أن يقدّم نظرة متكاملة عن الشخصيّة، وهذا الجانب الأكثر أهميّة في الإختبارات الإسقاطيّة عموماً، غير أنّه يحمل خطورة الإنزلاق نحو التأويلات السهلة والقليلة الدعم، إذ أنّ صدق هذا الإختبار يبقى غير كافٍ.

فقد يكون من السهل القول إنّ الولد الذي يستغرق في تفريع الأغصان وإظهار دقّتها، يكون كثير التأنّي والإنتباه وشديد الحساسيّة، ولكن لو أنّ الطفل رسم شجرة سروٍ، فمن الممكن أن يكون ذلك ردّة فعلٍ إزاء بيئة مجهولة أو غريبة بالنسبة إليه، أو قد يعبّر ذلك عن تكيّف الشخص مع بيئته المألوفة، وبالتالي يحمل رسم الشجرة هنا عدة تأويلات.

في كل الأحوال، لن نتعمّق أكثر في بحث هذا الموضوع، لأنّه لا يدخل في صلب موضوعنا، ولكن ما أردناه هو أن نظهر أهميّة رسم الشجرة عند الأطفال.

ونذكر أنّنا جمعنا ما يقارب الـ٣٧٥ رسماً لشجرة قام الأطفال برسمها (الملحق ٢٠)، ونوضح في الجدول الموجود في (الملحق ٢٧) النسب المئويّة للمتغيّرات التي تطرأ على مستوى رسم الشجرة.

---

[١]. يولاند نوفل، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، ص٣٢.

[٢]. يولاند نوفل، م.ن.، ص٣٣.

وككل الرسومات، فإنّ رسم الشجرة يتطوّر ويتغيّر بحسب عمر الطفل وشخصيّته. وتتميّز الشجرة في كل مرحلة بما يأتي:

المرحلة الأولى (٤ و٥ سنوات)

تكون الشجرة مع جذع مؤلف من خطٍ واحدٍ أحياناً ومن أغصان على شكل أشعة الشمس وهي أقرب لتكون زهرة من كونها شجرة. ولو كان الجذع من خطّين، فغالباً ما يكون كبيراً بالنسبة للشجرة التي تكون ألوانها غير واقعيّة في الكثير من الأحيان، ممّا يعطي جمالية لرسم الشجرة.

المرحلة الثانية (٦ و٧ سنوات)

ألوان الشجرة تصبح أكثر واقعيّة مع تحسّن في نسبها لناحية حجم الجذع بالنسبة للجزء العلوي وظهور لجذور الشجرة، ما يؤكّد خاصيّة الشفافية في هذه المرحلة العمريّة، التي تعتبر من أهمّ الخصائص الجماليّة في هذه المرحلة.

المرحلة الثالثة (٨ و٩ سنوات)

ألوان الشجرة دائماً تقليديّة مع غنى في الجزء العلوي يتمثّل بظهور أوراق الأشجار والثمار. ونلاحظ انحسار في جمالية رسم الشجرة في هذه المرحلة مع اقترابها من الواقعيّة.

المرحلة الرابعة (١٠ و١١ سنة)

رسم الشجرة يصبح متقناً، مع تحسّن كبير في نسبها وظهور تفاصيل كثيرة تتعلّق بالأوراق والأغصان والجذع وألوان الأوراق الفاتحة والغامقة.

نستخلص ممّا تقدّم، أنّ أبرز ما يميّز الطفل في الصف الثاني الأساسي (٧ سنوات)، في رسمه للعناصر المذكورة، كانت ميزة الشفافيّة.

ويميّز الطفل في السابعة من عمره بين الجنسين في رسمه للشخصيّة الإنسانيّة. أمّا المسألة الأساسيّة التي تواجهه في رسمه لهذه الشخصيّة، والتي يعمل على حلّها بما يتلاءم وإدراكه للواقع المرئي وتفسيره له، إنّما كانت مسألة التعبير عن المسافات وأبعاد الأجسام وأحجامها، أي ما يدخل بمعنى آخر، في نطاق الفضاء وصياغته تشكيلياً. فالأقدام ما تزال في اتجاهٍ واحدٍ كما لو كان الجسم مرسوماً بشكلٍ جانبيّ في حين يبدو الجسم مواجهاً.

والحقّ أنّ هذه المسألة لم تحلّ حتى في الفنون القديمة كالرومانيّة والفرعونية، وهي في كل الأحوال من الأخطاء التي تعطي الجمالية لرسوم الأطفال، وكذلك الأمر بالنسبة لخاصيّة التسطيح التي تظهر في رسمه للبيت.

وقد أجرى التربوي كلارك (Arthur B. Clark)[1] ، ١٩٤٨- ١٨٦٦، تجربة حول مسألة الشفافية في رسومات الأطفال. فطلب من بعض الأطفال رسم تفاحةً غُرس فيها دبوس، واستنتج "أنّه نادراً ما يحترم الأطفال، قبل السابعة أو الثامنة، مبادئ المنظور التي يجب أن يخترق الدبوس، من خلالها التفاحة من جهة ويخرج من الثانية. عوضاً عن ذلك كانوا يرسمون قرصاً مسطّحاً مع خط يقطعه من جهةٍ إلى أخرى، لتبدو التفاحة كأنّها شفّافة"[2].

وقد أعدنا التجربة مع مجموعة من الأطفال (الملحق ٢١)، ولكن هذه المرة طلبنا منهم استعمال الألوان، إذ افترضنا أنّه قد يكون للألوان تأثير في هذه المسألة، ولكن النتيجة جاءت مشابهة لما توصّل إليه كلارك، ممّايؤكّد أنّ الشفافيّة هي ميزة أساسيّة من مميّزات رسومات الأطفال قبل سن السابعة.

وقد تبيّن لنا من خلال ملاحظتنا لرسوم الشخصيّة الإنسانيّة، أنّ رسومات الأطفال تشترك في بعض خصائصها مع الفنون القديمة، كالفنّ المصري، حيث تجنّب الفنّان، الرؤية الواقعيّة للأشياء، وأخضع الصورة الإنسانيّة لمنظورٍ خاصٍ يظهر الرأس جانبياً ويبرز شكل الفك واستدارة الجمجمة وانحسار الجبهة، ويبقي العين بشكلٍ مواجهٍ. أمّا الجزء الأعلى من الجسم فيبدو مواجهاً في حين يبقي الجزء الأسفل منه جانبياً.

وفي كلّ الأحوال، ما يهمّنا هنا، هو البحث عن الموضوعات التي تسترعي انتباه الأطفال في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها، الأمر الذي من شأنه أن يلقي الضوء على المصادر التي تدفع الطفل نحو ممارسة العمل الفنّي.

ثالثاً: موضوعات الرسم

إنّ اختيار الأشياء أو مواضيع الرسم، من قبل الأطفال هو أمرٌ معقّد بالنسبة لنا. فهذا طفل يصوّر مشاهد الحرب والعنف وآخر يصوّر مشاهد منزليّة أو مشاهد الطبيعة والحيوانات وغيرها من الموضوعات.

ولا شكّ أنّ الموضوعات التي تنجح مع الفنّانين الكبار ليست بالضرورة الموضوعات المناسبة بالنسبة للصغار. فثمّة عوامل أخرى لا بد أن تتدخّل في اختيار الموضوع. ومن بين هذه العوامل، عمر الطفل وبيئته وما يتوافر فيها من مظاهر وموضوعات، لها صدى يستجيب له الطفل.

---

[1]. كلارك **"Arthur B. Clark"**،(١٩٤٨- ١٨٦٦)، تربوي أميركي، عمل في مجال تعليم الفنون، كانت له دراسات عديدة حول مسألة الأبعاد في فنّ الرسم، كان عضواً ناشطاً في اللجنة الأميركية المشاركة في المؤتمر الدولي للتربية الفنيّة، ومؤسّس أول جمعيّة للفنون في المحيط الهادئ والتي ساهمت في تنمية التربية الفنيّة في الغرب.

[2]. Howard Gardner, *Gribouillages et dessins d'enfant*, p٦٨.

ومن خلال تحليلنا لرسومات الأطفال، تبيّنت لنا بعض الحقائق المتعلّقة بالمواضيع التي يختارها الأطفال والتي تظهرها النسب المئويّة في الجدول الإحصائي (الملحق ٢٨).

وتبيّن لنا النتائج، أنّ الأطفال الذين نحن بصدد تحليل رسوماتهم، قد اقتربوا من الواقعيّة من خلال العدد الكبير من المواضيع التي تناولوها، والتي كانت قبل ذلك رمزيّة.

أمّا أكثر المواضيع التي لفتت انتباه الأطفال، هي مشاهد الطبيعة المتمثّلة بالمنازل الريفيّة التي تعلوها السماء والغيوم وتشعّ فوقها الشمس. وتلي مشاهد الطبيعة، من حيث كثرة تناولها من قبل الأطفال، رسومات الأشخاص الإنسانيّة والبورتريهات.

وأكثر ما يلفت النظر في هذه النتيجة، أنّه بالرغم من كون دراستنا انحصرت بالأطفال في مدارس بيروت، فإنّه لم تبرز في رسومات الأطفال تناولوا المواضيع ما تمثّل المدينة بأبنيتها وشوارعها أو أي من مظاهرها. ما يشير إلى أنّ المنزل الفردي المتمثّل بجسم يعلوه قرميد، هو الذي يتمّ رسمه غالباً، حتى من قبل الأطفال الذين يقطنون المباني السكنيّة، الأمر الذي يؤكّد ما سبق وأشرنا إليه من أنّ هذا النموذج مغروز في اللاوعي الجماعي عند الطفل.

وبالنسبة لرسم الأشخاص والوجوه، فقد تبيّن، كما أشرنا، إلى أنّ الطفل لا يبدأ فقط في عمرٍ مبكرٍ، إنّما أيضاً يتمّ هذا الرسم بشكلٍ متكررٍ. وهذا الموضوع كان مجالاً للأبحاث، وعليه بنيت بعض الإختبارات لقياس الذكاء عند الأطفال.

وفي رسومات الأطفال، الذين دخلوا ضمن عيّنة بحثنا، فقد صوّر هؤلاء أفراد عائلاتهم وأقربائهم وأصدقائهم، وأنفسهم في الكثير من الأحيان.

وقد برزت من خلال النتيجة بعض السمات المميّزة للبيئة التي ينتمي إليها الأطفال. فكثرت الموضوعات التي تتناول المشاهد البحريّة، التي تعكس موقع مدينة بيروت الساحلي.

وبالرغم من أنّنا أجرينا دراستنا الميدانيّة خلال فصل الشتاء، فلم نصادف أيّة رسوماتٍ تمثّل البيئة الجبليّة بأمطارها وثلوجها.

ويتّضح ممّا تقدّم، أنّ أكثر المواضيع التي من شأنها أن تدفع الطفل نحو ممارسة العمل الفنّي، كانت مواضيع الطبيعة والإنسان.

لذلك فإنّ اختيار موضوعٍ معيّنٍ، سيجد نجاحاً مع أطفال في بيئة معيّنة، فإذا لم يكن هذا الموضوع متوافراً في البيئة، وله مغزى عند الطفل، فإنّ الإستجابة لهذا الموضوع سوف تكون فاترة. فالطفل يستجيب للبيئة، وما يتوافر فيها من مظاهر أو موضوعات، ويتجاوب معها لا شعورياً.

فالموضوعات إذاً، ليس لها قيمة بحدّ ذاتها، فهي مرتبطة بحياة الطفل وعمره وبيئته، سواء أكانت الجغرافيّة أو الإجتماعيّة أوالعائليّة. وقد نتساأل هنا عن الإختلاف في اختيار الموضوعات بين

الذكور والإناث. وللإجابة عن هذا التساؤل، قمنا بإحصاء الموضوعات التي يتناولها الإطفال من كلا الجنسين، وجاءت النتيجة كما تظهر في الجدول الإحصائي (الملحق ٢٩).

وممّا يظهر في الجدول، يتّضح لنا أنّ أكثر المواضيع التي يتناولها الصبيان والفتيات كانت الأشخاص والمنازل في مشاهد الطبيعة الحيّة. غير أنّ الفتيات تناولن هذا الموضوع بعناية أكبر. والصبيان يرسمون شخصيّة ذكوريّة والفتيات شخصيّة أنثويّة.

وقد رسمت غالبية الفتيات الشخصيّة الإنسانيّة على هيئة أطفال، بينما رسمها الصبية على هيئة أشخاصٍ راشدين.

وقد تميّز رسم الفتيات للأشخاص، بتفاصيل الوجوه المتمثّلة بعينين مثل حبّات اللوز، وحاجبين، ورموش وبؤبؤين. ويكشف تلوين الفم بالأحمر والقامة الرفيعة في هذه الرسومات أيضاً، مميّزات العمل الأنثوي حيث تركّز الفتيات على الملابس وعلى الساحرة أو الأميرة أو عارضة الأزياء وذلك من أجل إبراز الناحية الجماليّة.

وبتقنية عالية، ظهر الرسم المنظوري عند الصبية وظهرت معالم البناء في رسمهم للمنازل، كالقصر أو القلعة مثلاً، أكثر ممّا ظهرت في رسومات الفتيات. وفي المقابل أولت الفتيات أهميّة أكبر لرسم النوافذ والأبواب والأثاث داخل المنزل. وقد أهملن الرسم المنظوري، وفضّلن رسم المنازل مع الواجهة المزيّنة بالأزهار والستائر على النوافذ.

وامتاز الصبية بالتعبير عن مشاهد الحرب والنشاطات الرياضيّة، في حين فضّلت الفتيات رسم الأزهار والفراشات .

ولاحظنا في رسم الأطفال للشخصيّة الإنسانيّة، أنّ بعض الأطفال لوّنوا الرأس باللون الأسود والأنف والأرجل بالأحمر والعينين بالأخضر، ولوّن آخرون الأنف بالأزرق واليد الأولى بالأصفر والأخرى بالبنفسجي وهكذا. ونستنتج من خلال ذلك رغبة الأطفال الواضحة في التلوين.

لكن كيف ينعكس اختيار الألوان على رسومات الأطفال وما هي الألوان التي يفضّلها الأطفال؟

رابعاً: الألوان

إنّ اختيار الطفل لألوان معيّنة، له علاقة وثيقة بالحالة الإنفعاليّة أو الوجدانيّة لهذا الطفل. فلكلّ طفلٍ ألوانه التي يفضّلها، ولكل حالةٍ وجدانيّةٍ ألوانها.

واللون هو من المكوّنات الأساسيّة لفنّ التصوير، إن لم يكن أهمّها على الإطلاق. وهو أيضاً من الخصائص الأساسيّة للأشياء. فالعشب أخضر والسماء زرقاء والورقة بيضاء وهكذا.

لكن العلاقة بين الألوان والأشياء لا تكون بمثل هذه البساطة لدى الفنّان والطفل على السواء. فكلّما زاد تشابك هذه العلاقة، اكتسبت أبعاداً رمزيّةً ودلالات فنيّة أكثر، ومع تزايد الرغبة في رؤية

وملاحظة اللون، فإنّ الخاصيّة اللونيّة المرتبطة بالاشياء وعلاقات الألوان ببعضها البعض تصبح أكثر تمايزاً من خلال جودة العلاقات البصريّة وتنوّعها.

ولوقتٍ طويلٍ، اعتبر اللون مكمّلاً للرسم. فمصوّرو عصر النهضة كانوا يخطّون رسوماتهم أوّلاً ثمّ يضيفون إليها الألوان. وبعد ذلك حدثت مظاهر تقدّم مختلفة وعديدة للّون ولقوّته الإنفعاليّة المؤثّرة. وفي القرن التاسع عشر، حلّت نظريّات الألوان والإهتمام بالبصريّات محلّ التشريح والمنظور باعتبارهما مركز دراسة الفنّان واهتمامه، وقد كان اللون وأساليب التصوير هما محور التغيّرات التي حدثت في السنوات الأخيرة.

لقد حلّ اللون مكان الخط أو بالأحرى حصل على استقلاله عنه وأصبحت هناك تكوينات باللون فقط وأصبح اللون أيضاً وسيلة لبناء الشكل وهدفاً بحدّ ذاته.

وبالنسبة للطفل، فهو يظلّ حقبة لا بأس بها، غير مبالٍ بالعلاقات بين ألوان الرسوم وبين الأشياء كما هي في الواقع، بل أنّ سعادته تقتصر على استعمال الألوان بحدّ ذاتها.

ففي مرحلة الخربشة، التي سبق وتناولناها في القسم النظري من بحثنا، تلعب الألوان دوراً هامشياً لأنّ التجربة مرتبطة أساساً بالنشاط المحرك حيث يتسلّى الطفل بالألوان التي تحثّه بدورها على الإكتشاف.

أمّا الإهتمام الحقيقي باللون، فيبدأ مع محاولات الطفل الأولى للرسم. وهي المرحلة التي نحن بصدد دراستها والتي تستمرّ حتى سنّ السابعة أو الثامنة، حيث يستعمل الطفل اللون متأثّراً بانفعالاته، لذا ليس ثمّة علاقة بين اللون والواقع.

وحاولنا هنا أن نقوم بعملٍ إحصائي، هدفنا من خلاله الإجابة عن تساؤلاتنا حول اختيار الأطفال للألوان وانعكاسها على رسوماتهم. ولهذه الغاية، أعددنا جداول أحصينا فيها الألوان التي استعملها أفراد العيّنة، فتوصّلنا إلى النتيجة التي نعرضها في الجدول المدرج في (الملحق ٣٠).

وممّا جاء في الجدول المذكور، يتّضح لنا أنّ أكثر الألوان التي يستعملها الأطفال في رسوماتهم، هي الألوان الأساسيّة (أحمر، أصفر، أزرق) التي لا تقبل الإنقسام، بالإضافة إلى اللون الأخضر، يليهم في المرتبة الثانية البرتقالي والبنّي والزهر. أمّا أقلّ الألوان استعمالاً فكانت البنفسجي والأسود والرمادي.

ونستنتج ممّا تقدّم، أنّ الأطفال الذين يدخلون ضمن عيّنة بحثنا، يبتعدون عن الألوان التي يتمّ الحصول عليها عن طريق المزج، وربّما هذا الأمر مردّه إلى افتقار الطفل للعوامل الإنفعاليّة العميقة، وإلى عدم معرفته واهتمامه بمختلف الألوان التي تتلوّن بها الأشياء. فهو حتى هذه السنّ، لم يكتشف أنّ ألوان الشجرة مثلاً، يمكن ان تتغيّر بحسب الفصول.

وينعكس ذلك أيضاً على اختيار الطفل لموضوعات رسوماته أيضاً. من هنا غابت عن الجداول التي أعددناها لإحصاء موضوعات رسومات الأطفال، ما يتعلّق منها بالفصول وتبدّلاتها، فكان من العسير علينا معرفة رسومات الطبيعة في أيّ فصلٍ حدثت.

أمّا بالنسبة للّون الأخضر، الذي يتمّ الحصول عليه عن طريق مزج اللونين الأصفر والأزرق، فيشذّ عن القاعدة ويبقى هذا اللون الأكثر استعمالاً من قبل الأطفال في كافة المراحل العمريّة.

والواقع، أنّ الطفل يعمل من خلال ألوانٍ قليلةٍ، ولكن ما يعطي الإيهام بكثرتها أو تعدّدها هو أنّه قد تمّ وضعها، بالفطرة والعفويّة في أماكنها المناسبة. وهو يستعمل الألوان كوسائط للتعبير عن انفعالاته وليس لنسخ الطبيعة، ويستعمل أبسط الألوان من دون أن يقوم بتحويلها، ولكن العلاقات فيما بينها هي التي تحدث التغيير.

فقد تبيّن لنا أنّ الأطفال، في الكثير من الأحيان، لم يلوّنوا السماء باللون الأزرق ولا السطوح باللون الأحمر. لقد لوّنوا في بعض الأحيان الحقل باللون البنفسجي أو البرتقالي، مبرّرين ذلك بأنّ هذا اللون أو ذاك يعجبهم.

ولاحظنا أنّ بعض الأطفال، اكتشفوا عدداً أكبر من العلاقات. فعرفوا أنّ السماء زرقاء والسطح بلون القرميد وأوراق الشجر خضراء. وفي كلّ مرةٍ كانوا يرسمون السماء كانوا يلوّنونها باللون الأزرق، وكذلك يلوّنون السطح باللون الأحمر، حتى لو رأوا سطحاً رمادياً، فاللون بالنسبة لهم، هو من خصائص الشيء.

وأدرك أطفالٌ آخرون وجود علاقات بين الألوان والأشياء. واقتصرت هذه العلاقات على الأشياء التي تحمل قيمةً انفعاليّةً لديهم. فقد رسم بعض الأطفال النساء شقراوات وذلك لأنّ أمّهاتهم كانت شقراوات. فهذا اللون، أي الأشقر، يحمل بالنسبة إليهم إنطباعاتٍ عاطفيّةٍ.

أمّا عن اختيار الألوان وعلاقتها بإبداعيّة الطفل، فسوف نسعى إلى الكشف عن هذه العلاقة من خلال دراستنا لحالات بعض الأطفال.

خامساً: دراسة حالات

ونتساءل هنا عن كيفية استعمال الطفل للخطوط والأشكال والتكوينات والمساحات والفراغات وغير ذلك من مكوّنات العمل الفنّي وعن كيفيّة قيامه بعمليّات التصميم أو التكوين والتي تكون مسؤولة عن بلورة أفكاره وإحساسه بصورة معيّنة. وسوف نحاول أن نستشفّ ظهور الإبداعيّة في فنّ الأطفال ونرسم العوامل النفسيّة والإجتماعيّة التي تجعل حدوث هذه العمليّة أمراً ميسوراً أو تحدّ من ظهورها. للإجابة عن هذه الأسئلة سنقوم بدراسة حالات لعددٍ من الأطفال الذين تبيّن أنّهم أكثر موهبةً من سواهم ، إلى جانب بعض الأطفال الآخرين الأقلّ إبداعاً.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّنا اعتمدنا، في دراسة هذه الحالات، على المعلومات التي جمعناهــا من المعلّمين والمسؤولين المباشرين في المدارس، وأحياناً من الأهل أو الأطفال أنفسهم.

أمّا في تحليلنا لرسومات الأطفال، سوف نعتمد على نتائج مجموعة من الدراسات، تكمن قيمتها في أنّها تُظهر، من خلال دراسات إحصائيّة مهمّة جداً ومن خلال ملاحظات مباشرة دقيقة، أنّ المعنى العام للقيمة التعبيريّة للخطوط أو الأشكال أو الألوان، يرتكز على معطيات موضوعيّة.

وسنعمد هنا إلى ذكر الدراسات والمراجع التي اعتمدناها، حتى لا ننقل الحواشي أثناء التحليل، وهي الآتية:

- دراسة الكاتبتان الأميركيّتان روز آلشولر Alschuler وبرتا ويــس هاتويــك Hatwick، حول تقسيم المساحة التخطيطيّة بواسطة الأشكال[1].
- دراسة بولفر Pulver (١٨٨٩– ١٩٥٢) التي اقترحت فيها تقسيم ورقة الرسم إلــى ثلاثــة طبقاتٍ أفقيّة وطبقتين عموديتين. تعبّر الطبقة الأفقيّة العليا عن المثل الأعلى والطبقة الوسطى عن مراكز اهتمامنا الإعتياديّة (الأنا اليوميّة) والطبقة السفلى عن قوة الــدوافع لــدينا. أمّــا الطبقة العموديّة اليمنى فتمثّل المستقبل في حين تمثّل الطبقة اليسرى الماضي[2].
- دراسات لوونفيلد Irene Loewenfeld والسويسري ماكس لوكر Lüscher، حول الألوان وتأويلها في رسومات الأطفال. وهؤلاء ابتكروا إختبارات حول الألــوان والبقــع الملوّنــة وعلاقة اللون بالأشكال وبالحركة[3].
- دراســات Wertheimer وكوفكــا وكــوهلر Koffka et Kohler، المتعلّقــة بالأشــكال ورمزيّتها[4].
- دراسات غودناف Goodenough وفايFay وماكوفرMachover، حول رسم الشخصــيّة الإنسانيّة عند الأطفال[5].
- دراسة جاكلين روايّيه Jacqueline Royer التي تناولت فيها مواضيع رسومات الأطفال[6].

ونعرض في ما سيأتي، حالات بعض الأطفال ونتطرق إلى أوضاعهم الإجتماعيّة والنفســيّة والتربويّة مع تحليل لرسوماتهم ولنتائجهم في إختبار تورانسTorrance.

---

١. Daniel Widlocher, *L'Interprétation des dessins d'enfants*, p٧٥- ٧٩.

٢- Daniel Widlocher، م. ن.، ص ٧٤.

٣. Jacqueline Royer, *Que nous disent les dessins d'enfants*, p١٧٨- ١٨٣.

٤- Jacqueline Royer، م. ن.، ص١٥٧– ١٦١.

٥. Sylvie Chermet- Carroy, *Comprenez votre enfant par ses dessins*, p٥٣- ٧٦.

٦. Jacqueline Royer، م. س.، ص١٢٩– ١٥٠.

الحالة الاولى: الطفلة ريم

ريم طفلة هادئة ومتفوقة في دراستها. وهي الأخت الصغرى بين ثلاث شقيقات. تحظى ريم باهتمام كبير من أمّها التي تحرص على متابعتها دراسياً من دون أن تقسو عليها، وتترك لها هامشاً من الحريّة الشخصيّة في الإختلاف معها وفي التعبير عن رأيها.

إختارت ريم تقنيّة الباستيل الزيتي oil pastel لتلوين رسمتها، التي أتمّت فيها لوحة الفنّان بيكاسو (الرسم -١٤-).

رسم رقم -٢٥- : تتمة رسم للطفلة ريم.



ومن خصائص هذا النوع من التصوير، إنّه يعطي نضارة وحيويّة للألوان ويجذب الأنظار.

وقد انعكست شخصيّة الطفلة على اختيارها للألوان، فطغى اللون الأزرق بتنوّعاته على رسمها، وهو لونٌ باردٌ ويوحي بالهدوء والسكينة. واستعملت ألواناً متعدّدة لثوب الفتاة في الرسم واختارت منها الزاهية. وظهر إبداع الطفلة في تمكّنها من التقنيّة وفي دقّتها في العمل. وبحسب الفنّان المقوّم لهذا الرسم، يظهر الحسّ الجمالي للطفلة في استعمالها للألوان. فقد أعادت تركيب لوحة بيكاسو من جديد بخطوطٍ ملوّنةٍ تحمل قيمةً جماليّةً واضحةً.

ونشير إلى أنّ بيكاسو في هذه اللوحة، لوّن الوجه باللون الأزرق، والشفتين باللون الأصفر، أمّا الشعر فكان أخضر. لكن الطفلة عندما قامت بتكملة اللوحة، أعادت الألوان إلى واقعيّتها. ونالت الطفلة تقييماً جيّداً من قبل الفنّان المقوّم لرسمها، ونتيجتها في الرائز كانت فوق الوسط.

الحالة الثانية: الطفلة غيد

غيد، كما تصفها معلّماتها، "تلميذة رائعة"، "ذكيّة جداً"، "مهذّبة"، "نشيطة"، "متفوّقة ومبدعة في كل أنشطتها المدرسيّة". الأبوان لديهما اهتمامات وهوايات متنوّعة ويشجّعان ابنتهما على القيام بالأعمال الصعبة أو غير المألوفة. فهي تتابع العديد من الأنشطة الكشفيّة والفنيّة خارج أوقات الدراسة.

في رسمها، الذي كان عبارة عن تتمّة لوحة للفنّان ماتيس Matisse (الرسم -٢٦-)، تخطّت غيد الجزء المعطى لها من لوحة الفنّان، بحيث لم يعد هناك فصل بين رسمها وبين عمل الفنّان.

رسم رقم -٢٦- : تتمّة رسم للطفلة غيد.



وقد استعملت الألوان المتناقضة بجرأةٍ كبيرةٍ، فلوّنت غطاء الطاولة بلونين متناقضين هما، الأحمر والأخضر. في حين برز التناقض في ألوان الخلفيّة التي اختارت لها الطفلة اللونين الأصفر والبنفسجي. وبحسب رأي الفنّان المقوّم لرسمها، لم تظهر الطفلة فرادة في الأسلوب. ولكنّها بذكائها، استطاعت أن تفهم أسلوب الفنّان، وأتمّت الرسم على أساسه. وبرزت إبداعيّتها من خلال سيطرتها

على الخطوط والتحكّم بها، ومن خلال معرفتها ببعض مبادئ الرسم، لا سيّما المنظور، الذي تجلّى بشكلٍ بارزٍ في رسم الطفلة لمنظور الطاولة. هذا الأمر الذي يبقى دائماً، عائقاً أمام الطفل في هذه المرحلة العمريّة.

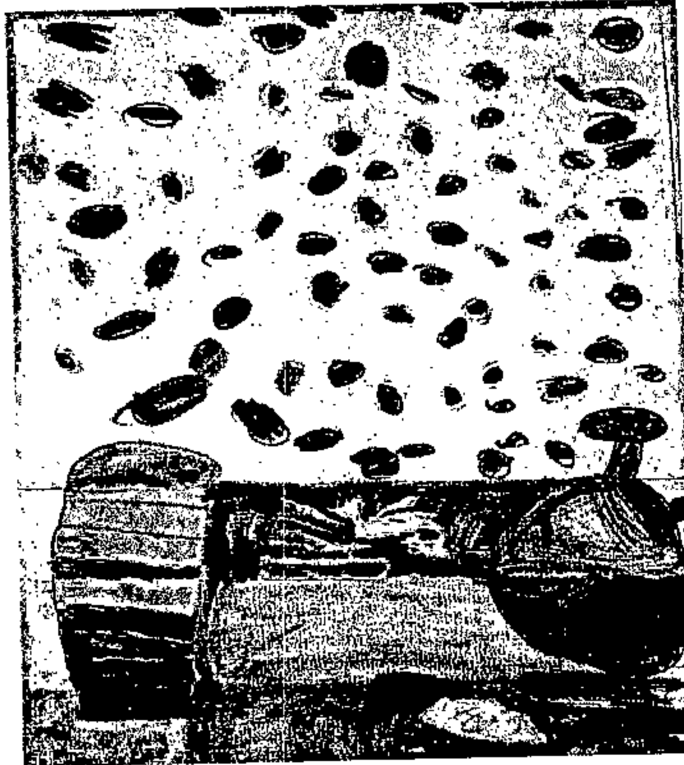
كما اتّبعت الطفلة مبدأ الظل والنور من خلال درجات اللون الأخضر في الغطاء على الطاولة، ممّا ساعد أيضاً على إظهار منظور الطاولة، وهذا الأمر غايةً في الحنكة الفنيّة.

وظهر إبداع الطفلة أيضاً في توزيعها للمساحات بين الكبيرة والصغيرة، وتوزيع الألوان فوقها، بحيث لم تحصر اللون الأحمر في مكانٍ واحدٍ، بل قامت بتنقيله في أكثر من مكان بالتوازي مع اللون الأخضر لتكسر التناقض بين اللونين. والشيء الذي لفت نظر الفنّان المقوّم أيضاً، هو ترك اللون الأبيض حول الرسم بهذه الطريقة العف ويّة، ما جعل اللوحة "تتنفّس"، بتعبير الفنّان.

الحالة الثالثة: فاطمة

طفلة جريئة وحسّاسة معاً، ترتسم البسمة على شفتيها طوال الوقت. تتحدّر من أسرة مثقّفة، ذات مستوى إجتماعي واقتصادي متوسّط. فوالدها طبيب، وتعمل والدتها في مجال التمريض، وهم يحيطون أولادهم بالكثير من العناية، لكن من دون أن يسرفوا في تدليلهم وحمايتهم. وللطفلة خالة، تعمل في مجال التربية الفنيّة وتشجّع إبنة شقيقتها على ممارسة فنّ الرسم وتصطحبها معها لحضور المعارض الفنيّة. كل هذه العوامل، انعكست على إبداعيّة الطفلة.

رسم رقم –٢٧– : طبيعة صامتة للطفلة فاطمة.



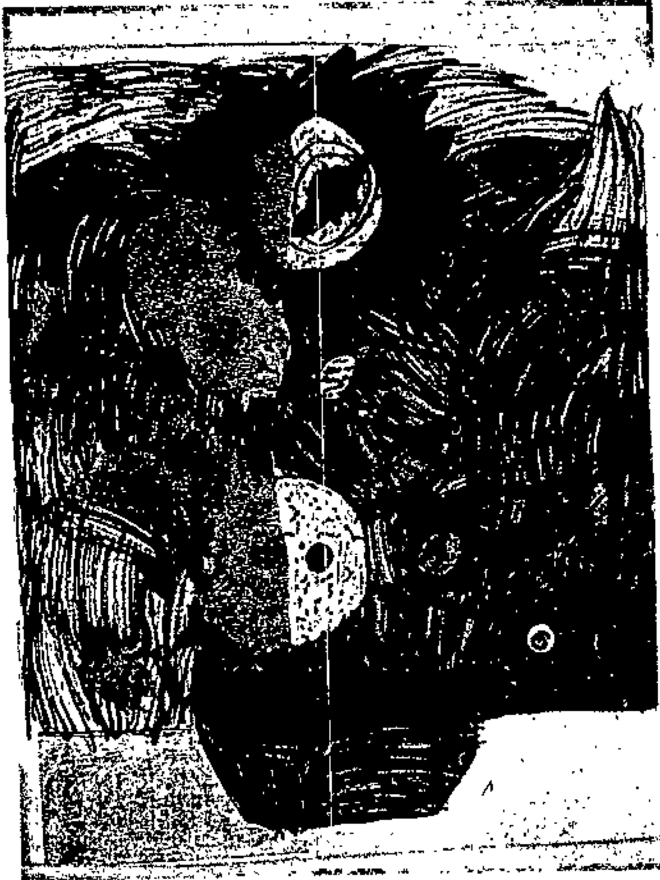
في رسمها الحر (الرسم -٢٧-)، الذي يمثّل موضوعاً لطبيعة صامتة، ركّزت الطفلة على الإبريق ووضعته في الجهة الأماميّة وأظهرت تفاصيله وزخرفته. كما استعملت لوناً بنيّاً ليكون بمثابة خط أرض، يرتكز عليه الإبريق. وأعطت أهميّة كبيرة للخطوط الأفقيّة التي ظهرت بكثرةٍ في القسم السفلي من الرسم. أمّا استعمالها للدوائر الصغيرة في خلفيّة العمل، فيدلّ على طباع الطفلة الحسّاس، ويغني العمل من الناحية التأليفيّة.

وبحسب الفنّان المقوّم لرسمها، تتناسق عناصر رسمها مع بعضها البعض في إيقاعٍ وتوافقٍ، وتتّسم بالتلقائيّة والطرافة، الأمر الذي يدلّ على مستوى عالٍ في المرونة عند الطفلة.

في رسمٍ آخر للطفلة نفسها (الرسم -٢٨-)، استعملت اللون الأزرق بعدّة درجاتٍ ليشكّل خلفيّة العمل، ما يعكس هدوء هذه الطفلة. وبرزت في الرسم أيضاً، زهرةً كبيرةً باللون الأحمر الذي يرمز إلى القوّة وحبّ الحياة. وبالرغم من أنّ الطفلة كانت تكمل لوحة دوّار الشمس للفنّان فان غوغ Van Gogh والتي تشتمل على نوعٍ واحدٍ من الأزهار، إلاّ أنّها استطاعت بذكائها التنويع بأشكال الورود وألوانها. ويُلاحظ في الرسم قدرة عالية لدى الطفلة على التوسّع في التفاصيل، ولا سيّما في الأزهار.

هذه المرونة والقدرة على التوسّع، انعكست بشكلٍ كبيرٍ على نتيجة الإختبار الذي أجريناه مع الطفلة. فقد نالت درجة جيّد على الإختبار وكانت متميّزة بما نفّذته من أعمال.

رسم رقم -٢٨- : تتمّة رسم للطفلة فاطمة.



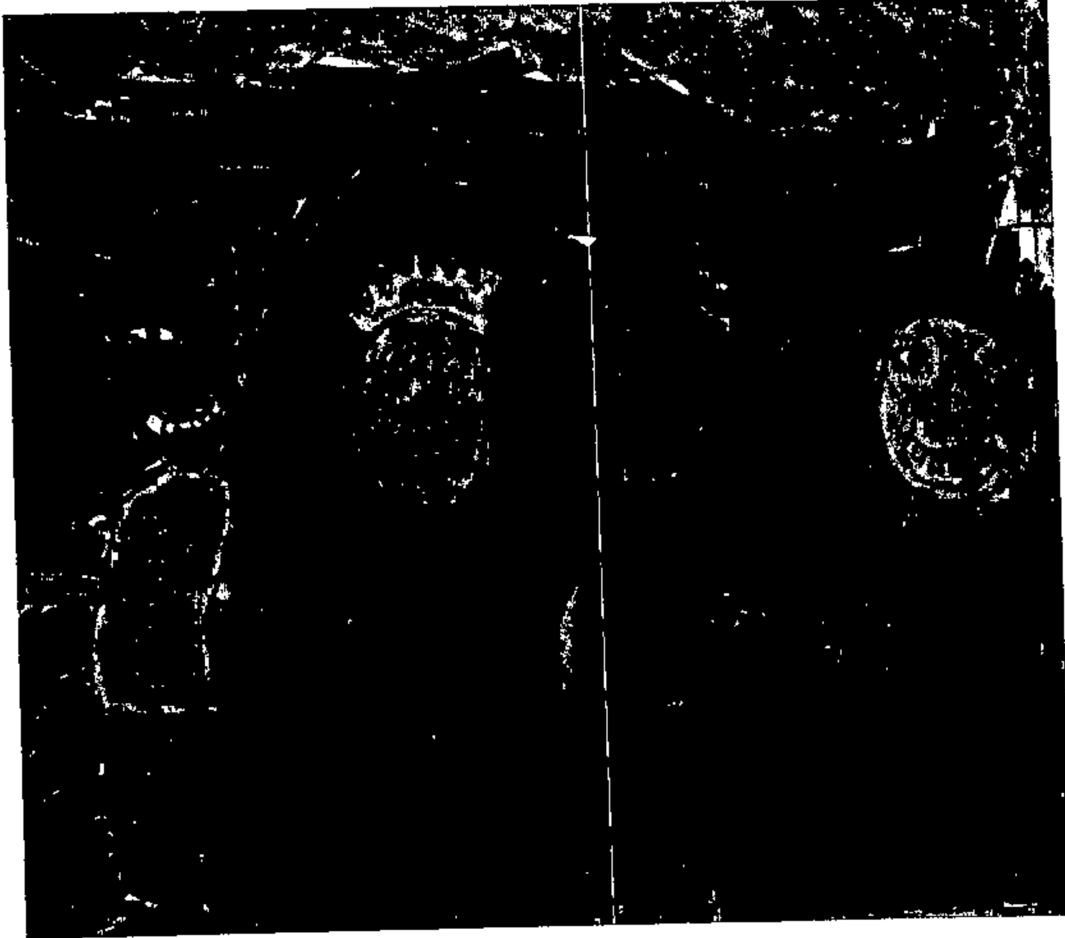
الحالة الرابعة: أحمد

طفلٌ هادئٌ نسبيّاً، ولكنّه يغضب من وقتٍ لآخر. والده متخرّج من معهد الفنون الجميلة وله عدّة مشاركات في معارض فرديّة وجماعيّة في لبنان.

يحمل رسم الطفل (الرسم -٢٩-)، إبداعاً وفرادةً وغنىً في الألوان. ففي أسفل الصفحة، مجموعة من الأطفال الذكور يمسكون بأيدي بعضهم البعض، وتظهر الشمس في الركن العلوي الأيمن من الرسم، بأشعّة تحجبها غيمة زهريّة كبيرة.

والرسم بمجموعه يتّسم بالتلقائيّة والبساطة. أمّا لو تأمّلنا رسم الأشخاص، فنجد أنّ الطفل يحاول أن يهضم الكثير من التفاصيل. فهو يهتمّ بالكلّ أكثر من الأجزاء وبالتجريد أكثر من الإهتمام بالواقعيّة. فالرأس دائري تقريباً من دون أنف وحاجبين ، ويتّصل مباشرةً بالجسد. ولا وجود كذلك لأيّة تفاصيل تتعلّق بالأيدي أو بالملابس.

رسم رقم -٢٩- : رسم حرّ للطفل أحمد.



يقترب الطفل في رسمه، بحسب الفنّان المقوّم، من أعمال الفنّان مارك شاغال Chagall، لناحية الأشخاص الهائجة في الفضاء التي تميّز بها الفنّان المذكور، إضافةً إلى تلوين الأشياء بغير ألوانها، لا

سيّما تلوين الغيمة باللون الزهري والوجه باللون الأخضر ودمجه بالخلفيّة. مع تقارب في استعمال المجموعة اللونيّة.

في رسمٍ آخر للطفل ذاته (الرسم -٣٠-)، يظهر جلياً سيطرة اللون الأخضر بتنوّعاته، والألوان الباردة بشكلٍ عامٍ. واستعمال اللون الأحادي من المميزات التي طبعت أعمال بيكاسو. فقد كان هذا الأمر، منهجاً ولغةً خاصّة، إبتدعها بيكاسو.

وغلب على الرسمين اللون الأخضر الذي نحصل عليه عادةً بمزج اللونين الأصفر والأزرق ويتوسّط ألوان الطيف الشمسي، التي تبدأ بالأزرق السماوي وتنتهي بالأحمر الناري. لذلك يطلق عليه تسمية "لون التوازن"، وهو اللون الأكثر هدوءاً، والأكثر استعمالاً من قبل الأطفال. يمثّل الأمل والتجدّد والراحة والثقة بالنفس والإطمئنان.

وبالرغم من أنّ اللون الأخضر أقلّ حساسيّة من اللون الأزرق، إلاّ أنّه يعكس حالةً أكثر واقعيّة وديناميكيّة منه.

رسم رقم -٣٠- : تتمّة رسم للطفل أحمد.



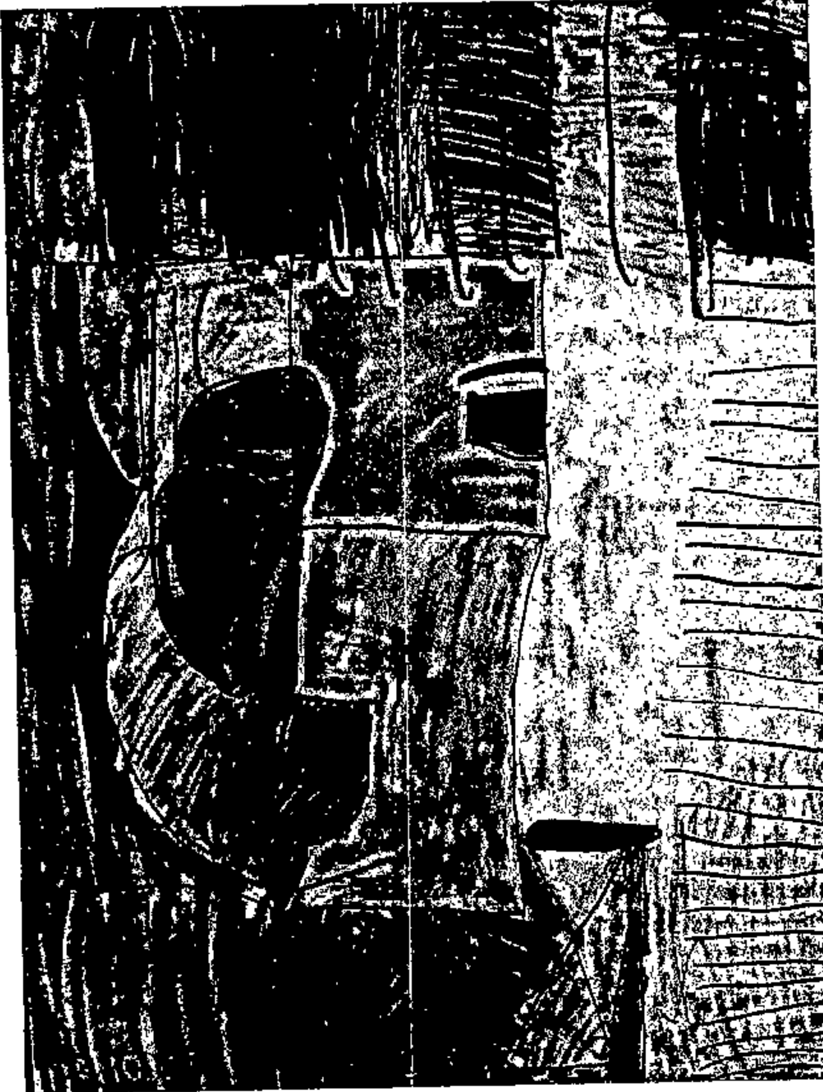
إنّ لجوء هذا الطفل إلى اللون الأخضر، يعكس بلا ريب طباعه الهادئة. أمّا من الناحية الجماليّة، فتبرز حساسيّة الطفل، ودائماً بحسب الفنّان المقوّم، في اختياره لمجموعة متنوّعة من اللون الأخضر، وطريقة معالجته له، بتطعيمه بألوان متناقضة معه كاللون الأحمر والبرتقالي.

هذه الفرادة في استعمال الألوان، انعكست على نتيجة الطفل في الرائز، إذ كانت نتيجته جيّدة وبرزت لديه مرونة وقابلية على إعطاء أفكار بعيدة عن الأفكار البديهيّة والمبتذلة.

الحالة الخامسة: محمّد

طفلٌ ذكيّ لكنّه عنيف ويهاجم الآخرين. يحظى بعائلة تتيح له ولأخوته فرصاً للقراءة والإطّلاع في مجالات متنوّعة. ويقوم الأهل، كما تقول الأم، بتشجيع أولادهم على القيام بالرسم والتلوين، لا سيّما محمّد كونه يقضي ساعات طويلة من الوقت في ممارسة فنّ الرسم ويخترع شخصيّات، يطلق عليها الأسماء ويظهر الكثير من الخيال في التفاصيل التي يضيفها إليها.

رسم رقم -٣١- : رسم حرّ للطفل محمّد.



نال محمّد التقييم الأعلى بين الأطفال الذين دخلوا في عيّنة بحثنا. ونتيجته في الإختبار، كانت جيّدة أيضاً، وتميّز في قابليته على إعطاء أفكار بعيدة عن تلك البديهيّة والمبتذلة. وهذا الأمر يتطلّب طاقة فكريّة كبيرة لتخطّي المعتاد والمألوف والملقّن.

ولا حظنا ذلك من خلال تقييمنا للطرافة التي يقيسها إختبار تورانس بحسب ندرة الإجابات المقترحة. وتعتبر الإجابة نادرة إذا ما كانت نسبة ظهورها بين الإجابات العامّة منخفضة جداً.

وفي رسمه الحرّ (الرسم -٣١-)، اقترب الطفل من أعمال بيكاسو، بحسب الفنّان المقوّم. فقد أكثر من استعمال الخطوط واحترم فيها مبادئ هندسيّة معيّنة واتّبع طريقة بيكاسو في تمثيل الوجه من الجهتين الأماميّة والجانبيةّ في الوقت نفسه. وهذا الأمر غاية في الصعوبة لطفلٍ في السابعة من العمر، ما يعكس سعة خياله وقدرته العالية على الإبتكار.

ونشير هنا إلى أنّ بيكاسو لم يبتكر هذا الأسلوب من العدم، بل درس التماثيل الأسبانيّة والإفريقيّة التي ألهمته لخلق أشكالٍ جديدةٍ تمّ ترتيبها وفق أنماط هندسيّة، وولد الفن التكعيبي، الذي انطلق منه أسلوب تصوير الوجه من الجهتين، على أثرها. ولكن من أين تعلّم الطفل هذا الأسلوب؟ هذا السؤال لم نجد جواباً عليه.

الحالة السادسة: مصطفى

مستواه الدراسي أقل من عادي، ويعاني من بعض الصعوبات المدرسيّة.

للوهلة الأولى، يُخيّل لنا أنّ رسم هذا الطفل (الرسم -٣٢-)، هو لطفلٍ في الرابعة أو الخامسة من عمره. ففي رسمه للإنسان، لم يسجّل مصطفى بعض التفاصيل كالحواجب والرداء والأيدي، ولم يميّز الجسد عن الملابس، في حين بقي الرأس كبيراً جداً بالنسبة للجسد.

هذا التأخّر في النموّ الفنّي، قرّب عمل الطفل من لوحات الفنّان بول كلي بتحريفاته المختلفة وبمبالغته في التكبير أو التشويه الخلقي المقصود لإبراز معنىً معيّن. كذلك باختصاره للمساحات إلى ألوان محدّدة، كالبيت الذي يتلاشى مع ما يجاوره وما يحيط به، ورسم بعض الخطوط فوقه لتضيف شيئاً من التوضيح والتحديد. وكذلك رسم المساحات المتدرجة والمتفاوتة من لونٍ واحدٍ، وجاء تلوين الأشياء بغير ألوانها.

وهذا ما يؤكّد لنا أنّ الطفل الموهوب لا يكون فقط ذلك الذي يتخطّى مرحلة النموّ الفنّي التي تقابل عمره الزمني، بل تظهر الموهبة في سبك اللوحة وإقامة العلاقات المنسجمة بين عناصرها وإيجاد الحلول الإبتكاريّة وكذلك في فرادة الأسلوب. وقد نال الطفل درجة جيّد من الفنّان المقوّم، أمّا نتيجته في الرائز، فكانت دون الوسط، إذ أظهر الطفل قدرةً على إعطاء أفكارٍ جديدةٍ، إلاّ أنّه لم يحسن التوسّع في التفاصيل، من هنا برز لديه الضعف في نتيجة الإختبار.

رسم رقم -٣٢- : رسم حرّ للطفل محمّد.



الحالة السابعة: جنى

لطيفة وهادئة ومتفوّقة دراسيّاً.

نالت الطفلة جنى، النتيجة الأعلى في إختبار القدرات الإبداعيّة بين الذكور والإناث. وتميّزت في الأنشطة الثلاثة التي يشتمل عليها الإختبار، فبرزت لديها قابليّة على تطوير وتحسين الأفكار وعلى إعطاء أفكارٍ نادرة وبعيدة عن المألوف. كما كان لدى الطفلة مرونة في الإجابات التي اقترحتها والتي تعود إلى ميادين مختلفةٍ وقدرة على خلق عددٍ كبيرٍ من الأفكار.

وبالإضافة إلى نتيجتها المميّزة في الإختبار، فقد أظهرت الطفلة إبداعيّةً كبيرة على مستوى جماليّة الرسم.

في رسمها الحرّ (الرسم -٣٣-)، تتربّع شخصيّة إنسانيّة ضخمة نسبيّاً، في الجهة اليسرى من الرسم، ما يعطي حركة تأليفيّة جميلة للمشهد. وتصف الطفلة رسمها، فتقول:" هذا أخي الصغير يضع قبّعته الزرقاء، يحبو على الأرض، ويلعب بألعابه. والدوائر هي الطابات".

وبحسب الفنّان المقوّم، فإنّ أجمل ما في الرسم، هذه الحركة التي تظهر فيها الشخصيّة الإنسانيّة. وهي حركة صعبة جداً على الأطفال، تذكّر بأشخاص بيكاسو المنحنية ذات الأقدام الضخمة والمنتفخة. وقد أحسنت الطفلة توزيع المساحات داخل الرسم وأغنتها باستعمال الدوائر الصغيرة والخطوط.

رسم رقم -٣٣- : رسم حرّ للطفلة جنى.



وكانت نتيجة الطفلة في الرائز جيّدة، حيث أظهرت قدرة عالية على إعطاء عدد كبير من الأفكار والإفاضة في التفاصيل.

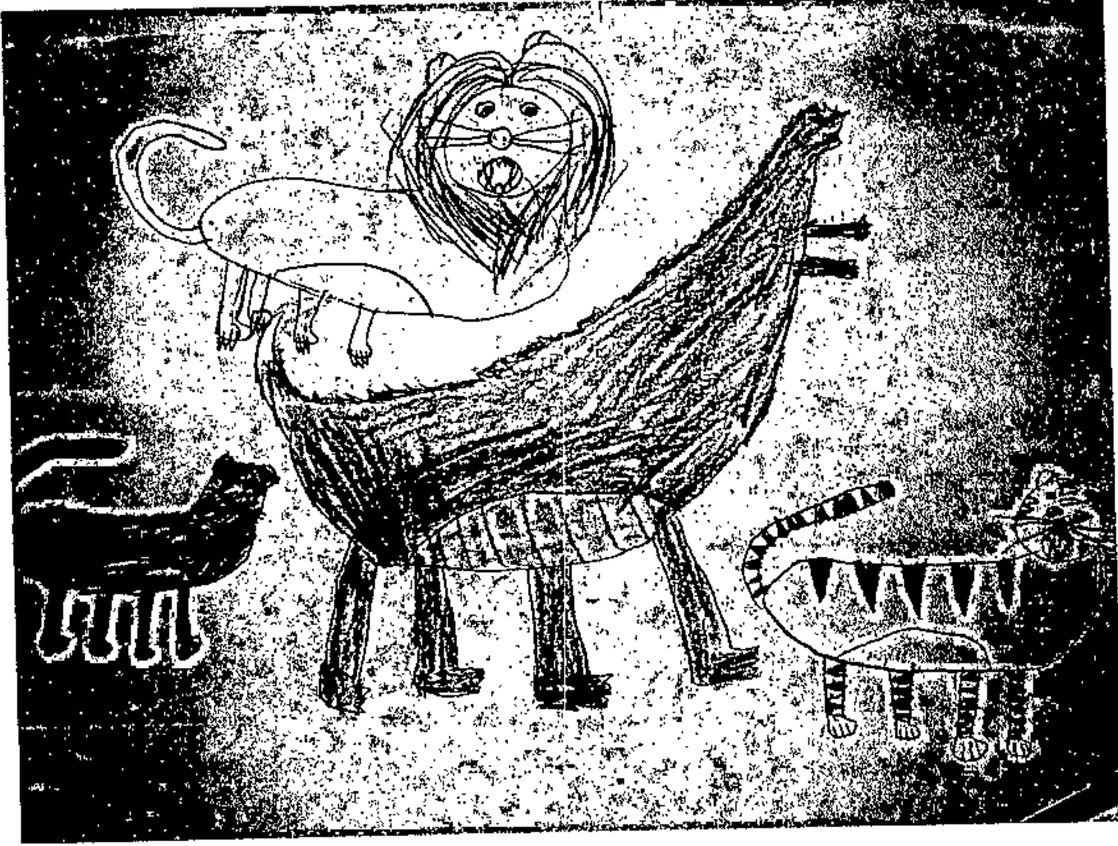
الحالة الثامنة: زاهر

يتكلّم زاهر طوال الوقت أثناء قيامه بالرسم والتلوين. ومستواه الدراسي متوسّط.

يحمل رسمه نوعاً من الدقّة ويركّز على التفاصيل بعناية. ففي رسمه الأوّل (الرسم -٣٤-)، صوّر الطفل مجموعة من الحيوانات المفترسة، يتوسّطها ديناصور كبير. وأهمّ ظاهرة ملفتة في الرسم هي

شكل الأرجل وانبثاقها من الجسم الجانبي للحيوانات، فهي تقريباً أشكال مستقيمة تنتهي بالأقدام والمخالب، التي تختلف من حيوانٍ لآخر. وبالرغم من تصوير الطفل لهذه الحيوانات من الناحية الجانبيّة، إلاّ أنّ غالبيّة الوجوه كانت بمواجهة الرائي، وهذا المنطق هو أقرب إلى ما يكون لمنطق الحضارة الفرعونيّة. وقد ساعدت الطفل على إبراز السمات المميّزة للحيوانات المصوّرة، الأقدام والشوارب والأسنان والبقع على الذيل والجسد.

رسم رقم -٣٤- : رسم حرّ للطفل زاهر.



وتتّجه الحيوانات جميعها من اليسار إلى اليمين. ومن المعلوم أنّ هناك عدداً كبيراً من الأطفال يتّبعون هذا الأسلوب في رسم كافة عناصر لوحتهم في اتّجاهٍ واحدٍ. وهذا الأمر يخضع لعوامل كثيرة من بينها صلة الطفل بالرائي ونوع المعرفة التي يريد نقلها وكذلك الموضوع المعبّر عنه. ولعلّ اهتمام الطفل زاهر، لم يكن منصبّاً على الدور الوظيفي لهذه الحيوانات بقدر ما أراد أن يقول أنّ هذه الحيوانات عددها أربعة ولكلٍ منها مواصفات خاصّة. فمنها الصغير والضخم وذو الرقبة الطويلة والشعر الطويل وهكذا. لذلك فالرسم هنا أقرب إلى ما يكون إلى للسرد الوصفي إن صحّ التعبير.

وفي رسمٍ آخر لهذا الطفل (الرسم -٣٥-)، نراه يتدخّل في الجزء المعطى له من لوحة الفنّان ماتيس، ويضيف إليها الخطوط والألوان بأسلوبٍ يقترب فيه من لوحات بيكاسو التكعيبيّة، بحسب رأي

الفنّان المقوّم. فيقوم بتجزئة الموضوع الممثّل في اللوحة وتفكيك أشكاله وتحويلها إلى مساحات صغيرة مسطّحة.

رسم رقم -٣٥- : تتمّة رسم للطفل زاهر.



الحالة التاسعة: غنى

مهذّبة ومستواها الدراسي متوسّط. ولدت في السويد، حيث قضت حوالي الثلاثة أعوام قبل أن تأتي إلى لبنان برفقة والديها وشقيقتها. الأبوان لديهما اهتمامات وهوايات متنوّعة، ويشجّعان أبناءهم على تنمية مواهبهم وهواياتهم من خلال إلحاقهم بالنوادي والمراكز الثقافيّة والدورات الكشفيّة وغيرها.

لا نخطىء في الحكم على رسمها الحرّ (الرسم -٣٦-)، بأنّه عائد لفتاة. فكثرة التفاصيل والإجتهاد في زخرفة عناصر الرسم، كل هذه الأمور هي من مميّزات العمل الأنثوي.

ففي أسفل الصفحة مجموعةً من الأزهار، موزّعة بشكلٍ منتظمٍ، يعلوها شخصٌ يواجه الرائي بذراعين مفتوحين، وهناك البيت ومجموعة من الغيوم، كما وتظهر الشمس المشعّة بوجهها الأنثوي، في الركن العلوي الأيسر من الرسم. ونجد حركة إيقاعيّة سائدة في كل العناصر، تبيّن مدى أصالة الرسم.

رسم رقم -٣٦- : رسم حرّ للطفلة غنى.



وبرغم تكرار هذه الطفلة للأزهار في الرسم على وتيرة واحدة، يبدو أنّه تكشّف لها كيفيّة رسم الزهرة بطريقة معيّنة، فقامت بتوظيف هذا الشكل بإحساس خالص، لا معوقات فيه، والتكرار في هذه الحالة، لم يكن آليّاً، بل ولّد تكيّفات مثيرة حملت بعض الغنى الفنّي.

وقد سجّلت الطفلة تفاصيل كثيرة في هذا الرسم، لا سيّما تلك الخطوط التي ظهرت على قرميد البيت وبابه، والتي أعطت حيويّة للرسم من خلال حركتها الإيقاعيّة المنظّمة.وتميّزت الطفلة، بحسب

الفنّان المقوّم، بإحساسها المرهف في اختيار الألوان. إذ أقامت علاقة متشابكة بين الألوان والأشياء، اكتسبت أبعاداً رمزيّةً ودلالات فنيّة برزت من خلال جودة العلاقات البصريّة وتنوّعها.

أمّا نتيجتها في الرائز، فقد كانت جيّدة، وأظهرت قدرة عالية لدى الطفلة على الإفاضة والتوسّع في التفاصيل.

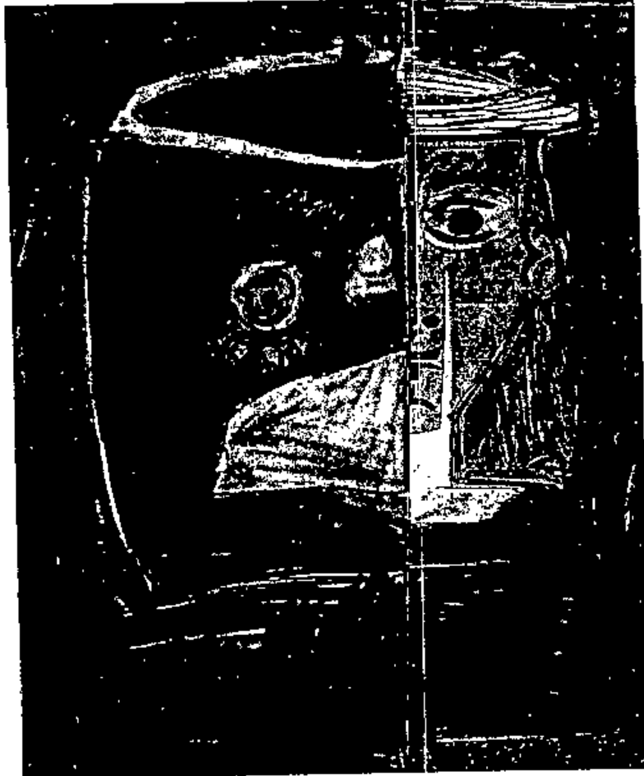
الحالة العاشرة: مروة

مروة طفلة هادئة ، تتعامل بلطفٍ مع صديقاتها ومعلّماتها. تنغمس في الرسم لدرجةٍ أنّه من النادر أن تتفوّه بكلمةٍ أثناء قيامها بالرسم والتلوين. تعمل والدتها في مجال الهندسة الداخليّة، وتشجّع أبناءها على التعبير عن مهاراتهم وهواياتهم.

في تقويم الفنّانين لرسمها الذي كان عبارة عن تتمّة لوحة لبيكاسو (الرسم -٣٧-)، نالت درجة جيّد. وقد تميّزت بفرادتها وأسلوبها الخاصّ الذي تخطّت به لوحة بيكاسو، فلم تقم برسم الجهة الثانية من الوجه بحسب أسلوب الفنّان، بل اختصرته إلى مساحات أقرب ما تكون إلى أعمال الفنّان ميرو Miro، ولا سيّما في رسمها لشكل العين. وتبدو الأشكال تجريديّة في هذا الرسم، تسمح بتأويلات مختلفة، فهي تحمل الغموض وشأنها في ذلك شأن طبيعة الأعمال السرياليّة.

وقد استخدمت الألوان المتناقضة (أحمر وأخضر)، التي تدلّ على الجرأة من الناحية الفنيّة، وأولت أهميّة كبيرة لرسم العين.

رسم رقم -٣٧- : تتمّة رسم للطفلة مروة.

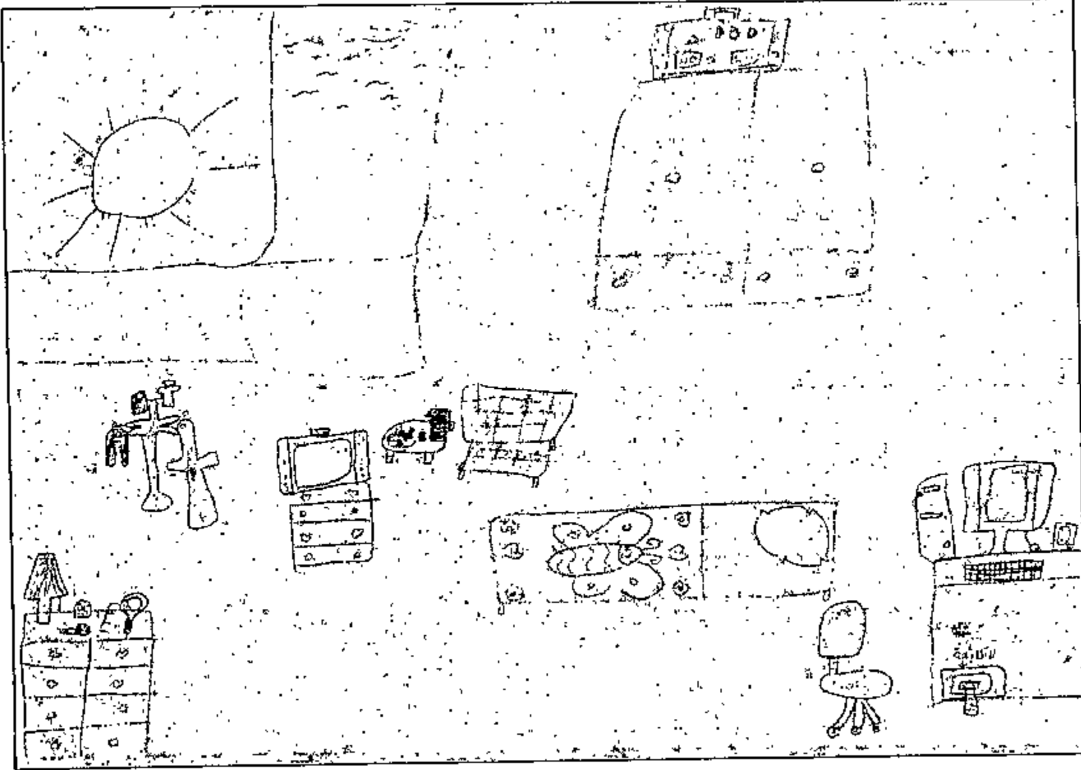


الحالة الحادية عشر: سهى

تقول سهى :"عندما أكون حزينة، أفكّر بشيء أفعله لأصبح سعيدة، فأرسم". والدها يعمل سائق سيّارة أجرة، ويشجّع أبناءه على القراءة وممارسة الهوايات والمهارات المختلفة.

رسمت الطفلة مشهداً داخلياً لمنزلها، وتطرّقت فيه لأصغر التفاصيل. فلو بدأنا بوصف الرسم من اليمين إلى اليسار، نرى الكمبيوتر على الطاولة الخاصة، مع لوحة مفاتيح التحكّم بكامل تقسيماتها، والصوتيّات، والطابعة التي تخرج منها ورقة عليها كلمات، وقد أشارت إليها الطفلة بسهمٍ كتبت فوقه كلمة "الطابعة". بجانب الطاولة، نجد كرسي لها ثلاثة دواليبٍ وبقربها سجّادة مزخرفة بعدّة ألوان وأشكال. في الأعلى منها، خزانةٌ يعلوها مذياعٌ (راديو). في وسط الرسم، كنبة تجاورها طاولة، عليها إبريق ماءٍ وكوب وصحن فاكهةٍ. وإلى اليسار، التلفاز على طاولةٍ بأربعة أدراجٍ. ونلاحظ بوضوح فوق التلفاز، جهاز التحكم عن بعد. أمّا إلى أقصى اليسار، فقد رسمت الطفلة علاقة ثياب وقطعة أثاث، يعلوهما نافذة تدخل من خلالها أشعة الشمس (الرسم -٣٨-).

رسم رقم -٣٨- : رسم حرّ للطفلة سهى.



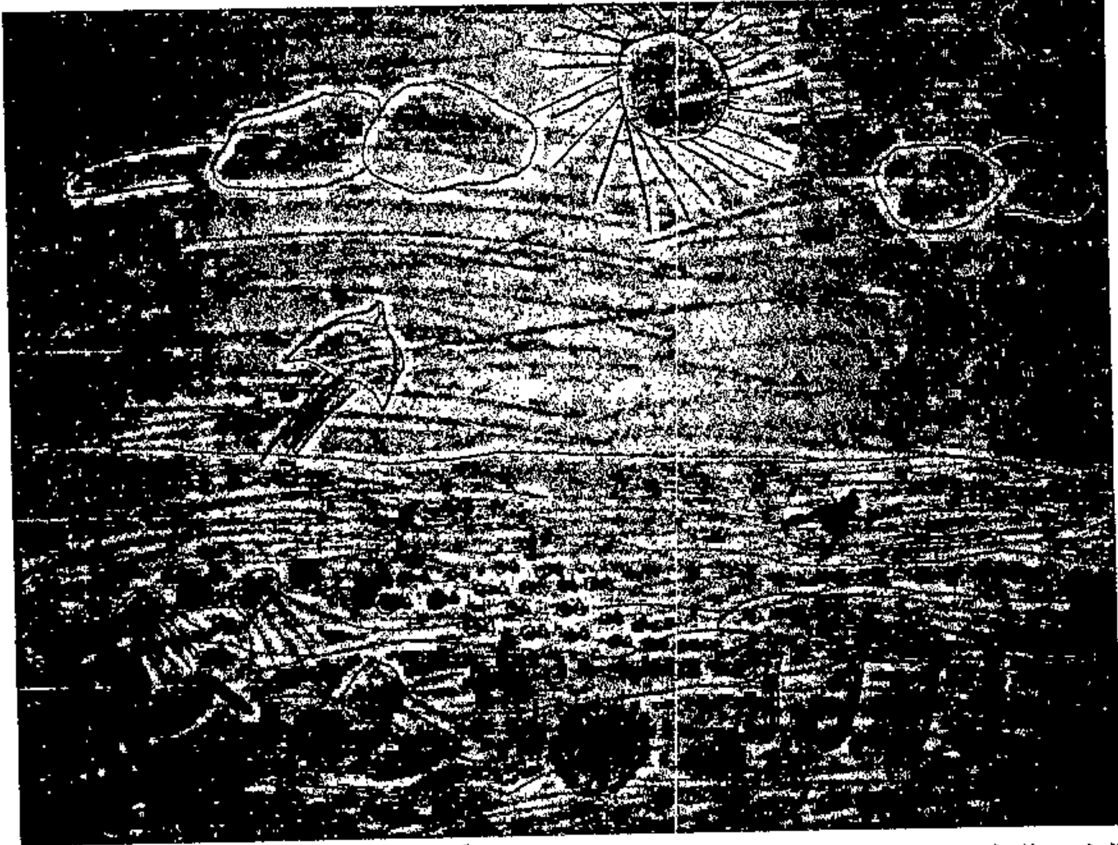
هذه الدقّة في التوسّع وسرد التفاصيل، انعكست في كلّ الأحوال، على نتيجة الطفلة في الرائز، إذ كان لديها قابليّة على خلق عدد كبير من الأفكار ومرونة في إعطاء إجابات متنوّعة وبعيدة عن الأفكار البديهيّة والمبتذلة. وبحسب رأي الفنّان المقوّم لرسمها، فإنّ إبداعيّة الطفلة تظهر بشكلٍ خاصٍ في استعمالها للزخارف والتفاصيل وفي قدرتها العالية على سرد التفاصيل.

الحالة الثانية عشر: علي

طفلٌ كثير الحركة، مستواه الدراسي متوسّط. والدته ربة منزل، ويعمل والده في مجال إدارة الأعمال. تقول الوالدة، إنّها لم تمارس يوماً الأعمال الفنيّة، لكنّها تقدّر الفنّ وتلمح ميولاً فنيّاً لدى ابنها، فتوفّر له أقلام التلوين المنوّعة وتشجّعه لممارسة الرسم والتلوين وتتناقش معه حول ما ينجزه من رسومات.

صوّر الطفل في رسمه (الرسم -٣٩-)، مشهداً بحريّاً، تظهر فيه الحركة بوضوح من خلال أنواع وأجسام الحيوانات البحرية، وسيّرها في اتّجاهٍ واحدٍ لتوحي بحركة المياه.

رسم رقم -٣٩- : رسم حرّ للطفل علي.



والملفت للنظر في هذا الرسم، قدرة هذا الطفل على التحكّم بخطوطه. إذ غالباً ما يلجأ الأطفال إلى التحريف في العضو المتحرّك لإبراز عامل الحركة. إلاّ أن هذا الطفل لم يلجأ إلى التحريف، بل حرص على إظهار حيواناته بأسلوبٍ واقعي. أمّا الحيلة التي لجأ إليها ليبرز عامل الحركة، فكانت اعتماده على الإنسيابيّة في الخطوط المنحنية.

وفي مقابل كفاءة الطفل العالية في الرسم، لم يبدِ اهتماماً كبيراً بمسألة الألوان، التي كانت ذات قيمة واحدة تقريباً. وبحسب الفنّان المقوّم، فإنّ الطفل علي، لديه أسلوب خاصّ في الرسم وقدرة تأليفيّة تظهر بشكلٍ جليّ في رسمه للمشهد البحري. كما لديه ذاكرة بصريّة قويّة، يمكن ملاحظتها من خلال

التفاصيل التي يكثر من استعمالها. وهذا الأمر انعكس على نتيجة الطفل في الرائز، إذ ظهرت لديه مرونة وقدرة عالية على الإفاضة في التفاصيل.

خاتمة

يتّضح لنا من خلال هذا الفصل، أنّ الطفل في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها، قد بدأ بتكوين علاقة بين ما يرسمه وبين الواقع، حيث تتشكّل لديه مفاهيم محدّدة عن البيئة والإنسان. فهو لم يكتشف بعد العلاقة بين المادّة الحقيقيّة واللون، إذ أنّ الإنسان يمكن أن يكون أحمر اللون أو اصفر أو أزرق أو أيّ لونٍ آخر. فهناك علاقة كبيرة بين اللون الذي يستعمله الطفل وبين الحاجات النفسيّة عنده. كما يتوصّل الطفل في هذه المرحلة إلى تركيز الأشياء على خطّ الأرض، وهذه المعرفة هي جزء من نموّه.

وهناك صفات كثيرة يشترك فيها الأطفال في تعبيراتهم الفنيّة، لكن بالرغم من ذلك، نجد أنّه لكلّ واحدٍ منهم طابعه الخاص الذي يميّزه عن غيره. وهذه الميزة تتبدّل مع تبدّل البيئة والتجربة. فقد يمتاز طفل ما بقوّة الرسم على حساب القدرة التكوينيّة، عندئذ نستطيع أن نتبيّن قدراته في الرسم، وهناك طفلٌ آخر قد يمتاز بالقدرة التأليفيّة على حساب الرسم والألوان. ومع ذلك فإنّ النظرة الكليّة للعملين تعطي انطباعاً بتقارب الدلالات التعبيريّة، وهذا يعني أنّ التقارب في هذه الدلالة ليس بالضرورة تقارباً في الأجزاء وفي كيفيّة التنفيذ. إنّ تساوي درجات التعبير لا يعني تساوياً في القدرات.

وبعد دراستنا لحالات بعض الأطفال، تبيّن لنا أنّ هناك علاقة بين القدرات الفنيّة عند الطفل وخلفيّته العائليّة. فقد ارتفعت القدرات الإبداعيّة عند الأطفال الذين يعيشون في أسر تتيح لهم فرص التعبير عن مشاعرهم وتشجّعهم على ممارسة هواياتهم. كذلك انعكس مستوى الأهل الثقافي وأثّر، في إبداعيّة الأطفال.

وبيّنت لنا دراسة الحالات أيضاً، أنّ هناك علاقة بين جماليّة رسوم الأطفال وجماليّة رسوم الفنّانين، وأنّه لا يوجد فروقات في جماليّة الرسم بين الذكور والإناث، ولكن امتاز الذكور بقوّة الرسم، وبرعت الإناث في استعمال الألوان وسرد التفاصيل.

الفصل الثالث

تحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد

يرتبط نجاح أي دراسة بقدرتها على الوصول إلى نتائج علميّة حاسمة حول الموضوع المطروح، وهذا لا يتمّ إلاّ من خلال اعتماد الآليّات المناسبة التي تسمح باختبار الفرضيّات التي قامت عليها الدراسة.

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز **القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال** في الصفّ الثاني الأساسي من وجهة نظر الرسّامين، ومقارنة القيمة الجماليّة برسوم الراشدين، كمحاولة لفهم إبداع الأطفال من منظارٍ جديدٍ، ولتوجيههم بطريقةٍ صحيحةٍ. لذا سنحاول في هذا الفصل أن نعالج النقاط الآتية:

أوّلاً: التحقق من صحّة الفرضيّات

ثانياً: استخلاص أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة

ثالثاً: الكشف عن العناصر الجديدة التي جاءت بها الرسالة

رابعاً: عرض المسائل التي أثارتها هذه الدراسة والتي لم يكن بالإمكان معالجتها.

أوّلاً: التحقق من صحّة الفرضيّات

أ- الفرضيّة الأولى:

قامت **الفرضيّة الأولى** على أنّ هناك علاقة بين جماليّة رسوم الأطفال وجماليّة رسوم الفنّانين المنتمين إلى المدارس الفنيّة في القرن العشرين وما بعده. ولاسيّما رسوم **الفنّانين الوحشيّين**، ورسوم فنّاني المدرسة التعبيريّة والمدرسة التكعيبيّة.

ودلّت نتائج دراستنا على أنّ:

- الأطفال لهم طرقهم المميّزة في الرسم، فهم يلجأون إليها بفطرتهم وبدون تلقين مسبق، وهذا هو مبدأ العفويّة. ويمرّون في مراحل نموّ متعدّدة تبدأ بالخطوط أو الخربشة وتتدرّج إلى الرمزيّة ثمّ إلى الواقعيّة.
- تشترك رسوم الأطفال في بعض خصائصها مع الفنون القديمة، كالفنّ المصري، حيث يتجنّب الفنّان، الرؤية الواقعيّة للأشياء، ويهمل مسألة الظلّ والنور ويحوّل المشهد المصوّر إلى مساحة مسطّحة، تتوزّع عناصرها التأليفيّة تبعاً لمقاييس اصطلاحيّة. إذ يخضع الفنّان كالطفل، الصورة الإنسانيّة لمنظورٍ خاصٍ يظهر فيها الرأس جانبياً ويبرز شكل الفك واستدارة الجمجمة وانحسار الجبهة، بينما تبقى العين مواجهة. أمّا الجزء الأعلى من الجسم

فيبدو مواجهاً في حين يبقي الجزء الأسفل منه جانبياً. وثمّة مقاييس اصطلاحيّة أخرى في الفن المصري، تراعي المنظور الإجتماعي المعبّر عن تراتبيّة حقيقيّة بين مختلف أفراد المجتمع. فالملك يحتلّ، داخل المشهد الواحد المصوّر الواحد، حيّزاً يليق به ويجعله متفوّقاً بقامته الشامخة على جميع ما عداه من الأشخاص الممثّلين على مقربةٍ منه.

وهذا المقياس الإصطلاحي يمكن ملاحظته في رسوم الأطفال ولا سيّما في الموضوعات المتعلّقة برسم العائلة، حيث يعمد الطفل إلى تضخيم بعض أفراد العائلة لتمييزهم عن الآخرين.

- كذلك تشترك رسومات الأطفال مع الفنّ البدائي والفنّ الساذج بما تشتمل عليه من تخطيطات بسيطة ورموز، وبما تظهره من شفافيّة وتسطيح وعدم الإلتزام بالأبعاد أوالخضوع للقواعد والقوانين المعروفة في فن الرسم.
- كما تقترب رسومات الأطفال بجماليّتها من أعمال الفن الحديث، الذي لم يعد يحاكي المرئيّات في العالم الخارجي معتمداً على الإدراك الحسّي فقط، أي على "آليّة" الرؤية للتعرّف على الأشياء الخارجيّة وتسجيلها، بل صار يعتمد على ذاتيّة الفنّان وعلى المفهوم أو التصوّر الذاتي لما تكون عليه الأشياء. وأوضح مثال على ذلك، هو تجربة الطفل للرسم عندما يستجيب بأقلامه وألوانه للعالم المحيط، فهو لا يهتمّ كثيراً بالتعمّق والتدقيق في النظر إلى الطبيعة أو إلى العالم الخارجي. وما يرسمه الطفل هو في الحقيقة المضمون الفكري عن الشيء المرسوم كما يلوّح في مخيّلته، وهو منطق يتنافى ويتعارض مع منطق الإدراك الحسّي. ويعتنق الفنّ الحديث هذا المبدأ كمدخل لكشف الحقيقة الفنيّة.

فالطاولة مثلاً، إذا رسمت وفقاً للإدراك الحسّي، سيظهر سطحها العلوي ووجهيها، الأمامي والجانبي، أي يظهر ما نراه حينما نطبّق قاعدة المنظور. لكن الطفل حين يرسمها، يجمع بين السطح والجوانب المختلفة والأرجل الأربعة في صورةٍ واحدةٍ. لذلك فإنّ رؤيته تبنى على تغيّر وضعه وإيجاد شكل يجمع كل الخصائص التي لمحها عندما تتحرّك، من الأمام، ومن الجانب، ومن أعلى ثمّ من الجانب الآخر. وبهذا المنطق، يقترب الطفل من بابلو بيكاسو، وتتلاقى رسوماته مع أعمال الفنّان الفرنسي هنري ماتيس Matisse.

- ومن خلال التصنيف الجمالي لرسومات الأطفال الذي توصّلنا إليه في دراستنا، يمكننا التأكيد أيضاً على الفرضيّة القائلة بوجود علاقة جماليّة بين رسوم الأطفال ولوحات الفنّانين التعبيريّين التجريديّين وعلى رأسهم بول كلي Klee، ولوحات التعبيريّين المحدثين ولا سيّما لوحات باسكيا Jean- Michel Basquiat.

- ونضيف على ما افترضناه في البداية، ونؤكّد على جود علاقة جماليّة لرسومات الأطفال مع الفن السريالي أيضاً ومع فنّاني مجموعة الـCOBRA ، وفي مقدّمتهم الفنّان الهولندي كارل آبل Karel Appel. فبعض الأطفال الذين دخلوا ضمن عيّنة بحثنا، لامسوا برسوماتهم، أعمال شاغالChagall وميرو Miro، المنتمين إلى المدرسة السرياليّة.

ب-**الفرضيّة الثانية:**

تنصّ **الفرضيّة الثانية** على أنّ هناك فروقات في جماليّة الرسم بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.

وقد أثبتت الدراسة صحّة هذه الفرضيّة. فمن خلال عرضنا لخصائص رسومات الأطفال ولمراحل النموّ الفنّي عندهم، تمكّنا من وضع تصوّر محدّد للأسلوب الذي يتّبعه الأطفال في رسم وتلوين عناصر لوحاتهم، في سنٍّ معيّنةٍ.

وهذا التصوّر يتغيّر مع مسيرة النموّ. ففي بعض الحالات يقارب الطفل النموذج المتعارف عليه، فيعتبر رسمه عادياً. وفي حالاتٍ أخرى لا يقارب النموذج، عندئذ، إمّا أن يكون الرسم أعلى في مستواه، ما يدلّ على موهبة معيّنة لدى الطفل، أو أدنى في مستواه فيدلّ على تخلّف فنّي، تختلف أسبابه من طفلٍ لآخر.

وعلينا هنا أن نأخذ في الإعتبار أنّ الرسم، في أيّة حالة، لا ينفصل عن شخصيّة الطفل، بل هو انعكاس لهذه الشخصيّة بكلّ مقوّماتها. وللرسم قيمة إسقاطيّة كبيرة، فالطفل يعكس في رسوماته صورته الحقيقيّة، والفكرة التي يكوّنها عن نفسه، وموقفه تجاه محيطه والراشدين وموقفه من الحياة بشكلٍ عامٍ. و يرتبط الرسم بقدرة الطفل على التحصيل، والملاحظة، والإستيعاب، وكذلك بذكائه وبنضجه النفسي والإجتماعي.

ولذلك عندما نفرّق بين المستويات الثلاثة من الرسوم، إنّما نعالج ضمناً بعض العناصر المرتبطة بشخصيّة الطفل وبما تشمله من إيجابيّات وسلبيّات، بحيث يكون الرسم دليلاً صادقاً على تلك الشخصيّة، بل سجلاً حافلاً بالإنعكاسات التي تميّز بين الجودة والإستهتار.

وعندما نتحدّث عن رسوم الطفل العادي، نقصد أنّه يعيش في فترة نموّه بكلّ إمكاناته الصحيّة، فالعمر الزمني يقابله عمر فنّي.

لكن مع ذلك، وبما أنّ فنّ الرسم يخضع لعمليّة إبداعيّة، فلن نجد فيه رسمين متطابقين. وكما رأينا في دراستنا لحالات بعض الأطفال، فرسومات أطفال السابعة، كانت تتطابق مع مواصفات هذه المرحلة العمريّة، ومع ذلك، هناك فروقات فرديّة واضحة تجعل الفنّان المقيّم متردداً في تصنيفها في سنٍ واحدةٍ.

لا بدّ من التسليم إذاً، بأنّ كل عمر يحمل خصائصه في الرسم، ويحمل أيضاً تنوّعات في الأداء، والتصوّر والخيال والأنماط.

لذا فإنّ رسم الطفل يقاس بالنسبة لطبيعة الرسم نفسه، ومدى الإحكام في إخراجه وفي إقامة العلاقات بين عناصره.

ولا نستطيع هنا أن نقول بأنّ رسم الطفل الموهوب يمثّل فقط ارتقاءه وتقدّمه في المرحلة العمريّة التي يمثّلها بل إنّه يعود إلى الطبيعة الذاتيّة للرسم نفسه لكي نتعرّف إلى الموهبة. فالقيمة الجماليّة هي التي تشير إلى العمل الفنّي الذي يقوم به الطفل. وهذه الجماليّة مستقلّة تماماً عن الظروف التي شهدت ولادة العمل الفنّي. فالجمال صفة يطلقها الفرد على شيء يتمتّع بخصائص مميّزة قادرة على الوصول إلى مشاعره عن طريق الحواس والإنفعالات وليس عن طريق العقل.

وبالطبع لا يكفي هذا التحديد لحصر القيمة الجماليّة للعمل الفنّي وللحكم بأنّ هذا الرسم يحمل إبداعاً معيّناً، لا نجده في رسمٍ آخر. إذ في جميع الأحوال يبقى الجمال نسبياً، ونسبيّته تظهر على مستويين اثنين:

أولاً: عندما يقول أحدهم أنّ هذه الوردة جميلة، فهذا يعني أنّ حكمه على هذه الوردة صادرٌ بعد مقارنة هذه الوردة مع غيرها من الورود، أو بالمقارنة مع باقي النباتات، وحتّى لو كانت هذه المقارنة غير واعية. ولكي نحكم على جمال شيء ما، يجب أن تكون هناك أشياء مشابهة ذات مستوى جمالي يسمح بالمقارنة. ولهذا السبب، فإنّ الأشكال الهندسيّة البحتة، لا تثير في نفوسنا أي تأثير جمالي لأنّها ثابتة أينما كانت، أي لا يمكننا أن نقول إنّ هذا المكعّب جميل، لأنّنا عندما نقارنه بغيره من المكعّبات نكتشف أنّه يحمل نفس المواصفات والمميّزات الشكليّة.

ثانياً: إذا سلّمنا جدلاً أنّ شيئاً معيّناً يحمل مميّزات جماليّة قادرة على التأثير بشكلٍ واضحٍ، فهذا لا يعني أنّ تأثيره يجب أن يطال كل الناس وأن يكون الإعتراف بوجود هذا الجمال حتمياً لا مفرّ منه. إذ يستحيل على أي وسيلة علميّة الإقناع بوجود الجمال، أو فرض الإعتراف بوجوده. وممّا لا شكّ فيه، أنّ للثقافة دوراً في هذا الموضوع.

إنّ جماليّة رسومات الأطفال تتحدّد من خلال معيارين. الأوّل عندما يكون الأطفال قادرين على إدراج الصفة التعبيريّة ضمن الرموز الفنيّة. فبعض تعبيرات الأطفال تحمل تميّزاً وفرادةً وتعكس في رسوماتهم تعابير معيّنة فيها الفرح أو الغضب أو الحزن، الأمر الذي يدل على قدرتهم على صنع عملٍ فنيٍّ يحمل صفاتٍ جماليّة معيّنة.

أمّا المعيار الثاني، فهو الطريقة التي تستثمر فيها خصائص الوسيط، إذا صحّ التعبير، كالخطوط مثلاً. فإذا عرف الطفل كيف يستعملها، فهو يظهر مجدّداً قدرته على استعمال الرموز بطريقةٍ فنيّةٍ.

بكلمةٍ أخرى، إذا كانت سماكة الخط وشكله وكثافته واستقامته في الرسمة تساهم في إضفاء أثر في العمل، فإنّ الطفل يظهر بذلك امتلاكه للمظاهر الجماليّة. وبالعكس، إذا بانت التغييرات المحتملة للخط بدون أهميّة في ما تتركه من أثرٍ، فذلك لأنّه لا يستعمل الرموز بشكلٍ كاملٍ.

هذه المعايير تشكّل نقطة انطلاق مفيدة للحكم على أعمال الأطفال إذا ما كانت تمتلك حقاً صفة العمل الفنّي. من هنا كانت تتّضح الفروقات في جماليّة الرسم بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين.

ج- الفرضيّة الثالثة

تقوم **الفرضيّة الثالثة** على أنّ هناك علاقة بين القدرات الفنيّة عند الطفل وخلفيته العائليّة.

في الواقع، إنّ ما آلت إليه الدراسة يؤكّد على أهميّة دور الأسرة في الإرتقاء بمستوى القدرات الإبداعيّة عند الأطفال. لقد تبيّن لنا أنّ القدرات الإبداعيّة ترتفع لدى الأطفال الذين ينشأون في أسر تتيح لهم فرص التعبير عن أفكارهم وتشجّعهم على التعبير عن مواهبهم.

هذه النتيجة تشير إلى حقيقة ما طرحناه في القسم النظري، بشأن البعد الإجتماعي للإبداع الذي يتخطّى في النهاية مجال الأسرة، إلى المجتمع الكبير الذي يعيش فيه الطفل.

د- الفرضيّة الرابعة

تنصّ **الفرضيّة الرابعة** على وجود فروقات في جماليّة الرسم بين الذكور والإناث.

وبنتيجة البحث، تبيّن لنا أنّ هذه الفرضيّة صحيحة. فقد كان للمرحلة العمريّة التي قمنا بدراستها، طابعها الخاص في التعبير عن المستوى الكلّي، إلاّ أنّها اختلفت في جزئيّاتها التي تدلّ على تعبيرات مختلفة. فما يصحّ على الذكور، لا ينطبق على الإناث. إذ امتاز الذكور بقوّة الرسم وبالقدرة التأليفيّة في حين برعت الإناث في استعمال الألوان بحساسيّة فائقة مع عناية بسرد التفاصيل واختيار العناصر. لكنّ ذلك لا يعني تباعداً في مستويات التعبير الفنّي أو ما نسمّيه بالتقدير النهائي.

والواقع أنّ تساوي درجات التعبير لا يعني تساوياً في القدرات. فإذا امتاز الذكور بقوّة الرسم، فهذا ينطبق على ميولهم الذكريّة في حين تمتاز الإناث بالقدرة على استعمال الألوان، وهذا يتماشى مع إحساسهنّ المرهف.

ثانياً: استخلاص أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة

لقد أثبتت الدراسة أنّ الطفل اللبناني لديه القدرة على الإبداع، لكن باستعراضنا للرسومات في المدارس المختلفة التي شكّلت عيّنة دراستنا، فقد شاهدنا تفاوتاً في المستوى.

أ- المستوى الإبداعي للطفل في مجتمعنا ودور المدرسة

بعض الأطفال أظهروا إبداعاً كبيراً واقتربوا من لوحات الفنّانين، في حين جاءت رسومات البعض الآخر بمستوى عادي جداً. فإذا اعترفنا بوجود مواهب مختلفة بين الأطفال، فهذا يعني أنّ المعطى الفطري لا ينمو إطلاقاً بمعزل عن البيئة الخارجيّة، ونعني بذلك دور كل من الأسرة والمدرسة. فالمدرسة تساهم في اكتساب التلاميذ بعض المهارات الفنيّة وتشجّع على تنمية المواهب بعكس المدارس الأخرى التي تعتبر أنّ تدريس الفنون مضيعة للوقت.

ولا شكّ في أنّ تنمية هذه العادات، تتطلّب وجود معلّم متخصّص، يعرف الرسم الجيّد من الرديء، ويستطيع أن يقدّم الإقتراحات البنّاءة، والحلول التي تتناسب مع كل طفل بمفرده وبما يتناسب مع شخصيّته ونوع المشكلات التي يعانيها في رسمه. وبالطبع، لا نقصد هنا الحلول الجاهزة التي يقدّمها أحياناً بعض المدرّسين الذين لم يعدّوا أصلاً لمهنة التربية الفنيّة. فهؤلاء المدرّسون، بدلاً من دفع الطفل للبحث بنفسه، يقدّمون له أحياناً، طرقاً أو حيلاً لرسم الإنسان والحيوان وغيرهما. من هذه الحيل مثلاً، كتابة الأحرف والكلمات واستكمال الرسم.

هذه الأمور من شأنها أن تفسد الرؤية الفنيّة للأطفال وتعرقل العفوية والقدرات الإبداعيّة لديهم.

فمعظم الأطفال في مجتمعنا، يرسمون في سنّ السابعة أو الثامنة، رسومات معبّرة بشكلٍ يلفت النظر. فبمجرّد أن يتقنوا العناصر الأساسيّة ويتعلّموا رسم الأشياء التي تحيط بهم، نراهم ينطلقون لإنجاز أعمال حيويّة وممتعة للنظر.

وهكذا لا تعدّ رسوماتهم مجرّد تكديس أو جمع لعناصر معيّنة، إنّما تصبح أعمالاً فنيّة، تتّحد فيها مختلف العناصر لتكوّن عملاً مميّزاً بجماله وتناسقه وقدرته التعبيريّة. فنشعر أنّ الطفل يعبّر عن نفسه من خلال رسوماته، وأنّ أي خطّ أو مساحة أو شكل يخاطب مشاعره الحميمة.

فالطفل يكون أكثر انسجاماً مع نفسه عندما يعبّر عن ذاته من خلال الرسومات، فالساعات الطويلة التي يقضيها معظم الأطفال مع القلم والورقة لكي يرسموا الرسمة تلو الأخرى، تجعلنا نفكّر في أهميّة الدور الذي يلعبه الإنتاج الفنّي في حياة الطفل.

إنّ هذا الإندفاع الفنّي في المرحلة العمريّة التي قمنا بدراستها، يمثّل بنظرنا، الأساس للتطوّر الفنّي، ويمكننا القول من دون مبالغة، عن نموّ المواهب والقدرات الإبداعيّة في هذه المرحلة. فالأشكال المعبّرة والألوان الحيّة والمركّبات الغريبة تدلّ على مواهب فنيّة تقترب من رسومات الفنّانين المذكورين.

وبالإضافة إلى ذلك، فإنّه حتى لو كان الإنتاج الفنّي التشكيلي عند الطفل هو الذي يظهر هذا المعنى بشكلٍ أوضح، فإنّه لا يُحدّ البتّة بنطاق التجربة والتعبير التصويري. بل بالعكس، إنّ قدرة

الطفل على الغناء وسرد القصص وحيله في الإيماء بحريّة والرقص بخفّة، كل هذه المهارات، تبشّـر بوجود المواهب والقدرات الإبداعيّة لديه.

ب- ممارسة العمل الفني وعلاقتها بنموّ الطفل

لقد رأينا أنّ انخراط الطفل في ممارسة العمل الفني يساعده على تنمية وعيه الحسي أو الوجداني ليصبح مرهف الحس ورقيق المشاعر، وذلك لأن عملية الإبداع الفني تقوم على الاحساس والوجدان.

والنمو الإنفعالي عند الطفل يظهر في استجابته العفويّة، وخاصة في الرموز التي يرسمها والّتي ترتبط بالانفعال والهدوء والحزن والفرح وغيرها من المشاعر. وحتى لو لم يستطع الطفل أن يفصح عن مشاعره بصراحة، الا انه يعكس حالته الوجدانية والنفسية في رسوماته.

إنّ النمو الجسدي لا يتطور دفعة واحدة في حياة الطفل، وانّما يتم بالتدريج، فالتخطيط العشوائي لا يتحكم فيه الطفل، بل يحدث كنتيجة حتمية لعدم قدرته على السيطرة على عضلاته ولكن ما ان يتدرج في النمو الحسّي- الحركي حتى يستطيع السيطرة على وسائل التعبير والتحكم بها بشكل أفضل. ويجب أيضاً أن يكون النمو الحسّي- الحركي مصحوباً بنمو ادراكي يستخدم فيه الطفل عينيه، وقدرته على الملاحظة وادراك العلاقات الّتي تتطلب الذكاء والانتباه، لذلك تتنوّع رسوم الأطفال في مستوياتها ومظاهرها. وعلى ذلك يعتبر الرسم مفتاحاً يكشف عن الصلة بين نمو الطفل الزمني ونمو ادراكه وذكائه وانفعالاته.

ج- المهام المطلوبة من معلّم التربية الفنيّة

إنّ أفضل ما يقوم به المعلّم، هو ترك الطفل يرسم ما يشاء. وقد يقترح عليه حسب الحاجة المواضيع التي قد يرسم عنها، لكن من دون أن نفرض ذلك عليه بل نتركه يرسم على طريقته.

ولعلّ من أكثر الأدوار التي يلعبها تعليم الرسم، هي تنمية حسّ الملاحظة. فمن المؤكّد أنّه عندما نرسم الطفل مثلاً، نلفت انتباهه إلى أمور في نفسه لم يكن ربّما يهتمّ إليها.

وبصورةٍ عامةٍ، يجب أن يعمل معلّم الفنون على احترام النماذج الداخليّة عند الطفل بما يتناسب مع تطوّر مفهومه للرسم.

ومن المهمّ أن يحرص المعلّم على تنمية التطوّر العفوي للرسم الطفولي، وأن يتحفّظ بشكلٍ كبيرٍ على الأخطاء التشخيصيّة، ونعني بذلك عدم تقليد الطفل لما ينفّذه المعلّم من رسومات ولو عن حسن نيّة.

إنّ أي طريقة تربويّة وحتى تلك الخاصّة بالرسم، يجب أن تتحاشى بحرص، سوء التفاهم الذي قد يحصل بين التلميذ ومعلّمه. وهذا الأخير، عليه كي يفهمه التلميذ جيّداً، أن يعمل هو أوّلاً على فهم التلميذ وهذا ليس بالسهولة التي نتصوّرها.

والواقع، أنّ عدداً كبيراً من الأطفال، حتى لا نقول معظمهم، يبدأ إبداعهم الفنّي بالإنحدار بعد السابعة أو الثامنة من عمرهم، إلى أن يفقدوا بالكامل، حوالي الحادية عشرة من عمرهم، حسّ الرسم الذي كانوا يتقنونه. ويعزو العديد من التربويّين هذه المجافاة المفاجأة للرسم، إلى الطريقة التي تمّ بها تعليم الرسم للطفل. ونحن نقول بالأحرى، أنّها تعزى إلى ما لم يتمّ تعليمه إيّاه.

صحيح أنّ الطفل يبتعد إلى حدٍّ كبيرٍ عن بعض النشاطات لمجرّد أنّها كانت بالنسبة إليه تمارين مدرسيّة، غير أنّنا لا نعتقد أنّ هذه هي الحال مع الرسم. فإذا ما ابتعد الطفل عن النشاط الصوري بعدما كان مقبلاً عليه بشغفٍ، فالسبب ليس لكونه كان مجبراً على الرسم في المدرسة، إنّما لكون تعليم الرسم الذي تلقّاه لم يكن ليجيب على رغباته.

وتظهر مجافاة الطفل للرسم في العمر الذي يبدأ فيه بمرحلة الرسم الواقعي، حيث لم تعد الرسومات التي ينفّذها في السابق، تلبّي روحه الناقدة والمتطوّرة، فيشعر بأنّه غير قادرٍ على الرسم كما يريد.

د- المهام المطلوبة من تعليم مادّة الرسم

يجب أن يهدف تعليم الرسم، ليس إلى تسريع عمليّة تطوّر الرسم العفوي بشكلٍ اصطناعيّ أو إلى جعل الطفل يرسم بحسب المرحلة الفنيّة التي لم يصل إليها بعد، إنّما إلى وضعه في حالة رسم ملائمة مع المرحلة الفنيّة الجديدة عندما تكون لديه الرغبة في ذلك.

وبالتالي، ما إن يظهر الطفل رغبةً في مطابقة رسوماته مع المظهر المرئي، يصبح من المناسب أن نجعله ينتبه إلى التأثيرات الرئيسيّة للرسم المنظوري مثلاً. وهي ليست كثيرة، حيث أنّ الأشياء العموديّة تبقى عموديّة بينما تهرب الأشياء الأفقيّة لتتحوّل إلى مائلة لدرجة أنّ الزوايا القائمة تصبح حادّة أو منفرجة، وتأخذ الدوائر هيئة الإهليلج الممتد بالطول أو بالإرتفاع كلٌّ حسب حالته، وتصغر أبعاد الأشياء حسب البعد، فتصبح أبعاد المسطّحات الأكثر بعداً مغطّاة نوعاً ما بأبعاد مسطّحات المستويات الأولى. ولسنا بحاجة هنا أبداً إلى اللجوء إلى الرسم الهندسي لكي نفهم ذلك للطفل، بل يكفي أن نريه ذلك عن طريق أشياء معروفة لديه أو من خلال مشاهد يختبرها في حياته اليوميّة. كما يجب أن نحثّه على الرسم قدر المستطاع، من وحي الطبيعة والإلهام ليس من المكوّنات العقليّة، إنّما من الذاكرة النظريّة وذلك عندما تجبره الظروف على أن يرسم من غير نموذج، وحيث أنّه يبحث الآن عن التشابه مع المظهر المرئي. علينا إذاً، أن نساعده على تربية عينه.

إلى جانب ذلك، يجب ألاّ ننسى دور اليد. فالهدف الذي يتطابق مع متطلّبات الرسم وإلهام الطفل في آنٍ معاً، هو أن نعلّمه كيف يرسم خطوطاً تتطابق قدر الإمكان بشكلها وأحجامها النسبيّة مع شكل وأحجام الشيء المرسوم.

إنّ تعليم هذه الحركات الصوريّة وتطوّر هذه المعرفة، يجب أن يتمّا لاحقاً في نفس الوقت مع تعليم الرسم المنظوري. والشرط الأساسي هو ألاّ يضيّع تدخّل المعلّم على الطفل حسّه العفوي في الرسم.

وبالنتيجة، يجب احترام عفويّة الطفل ومساعدته على حذف الأخطاء الفنيّة مثل رسم الخطوط المستقيمة والدوائر التي لا تشبه جسم الأنسان. غير أنّ هذا الأمر قد يكون له مخاطر كبيرة على مستوى تطوّر القدرات الفنيّة عند الطفل فيما لو طبّق في عمرٍ مبكر.

ففي الواقع، إنّ الخطّ السويّ، بالنسبة إلى الفنّان المبتدئ على الأقلّ، لا يمكن رسمه إلاّ باللجوء إلى رسم خطوط صغيرة متّصلة بعضها ببعضٍ. وكذلك باللجوء، من جهةٍ أخرى، إلى رسم مخطّط إجمالي بخطوط خفيفة شبه واضحة لكي يتسنّى تصحيحها، ومن ثمّ تتمّ إعادة رسم الخطوط اللازمة فقط في المرحلة النهائيّة.

وباختصار، إنّنا نلجأ إلى نقيض ما يتّبعه الطفل. إذ يلجأ إلى رسم خطوط طويلة بخطٍ واحدٍ غير متقطّع وواضح إلى درجةٍ أنّه يبدو محفوراً في الورقة وأحياناً يمزّقها، كما يلجأ إلى التصحيح الضمني بغية تصحيحها. لذلك ربّما يكون من الأفضل عدم اللجوء إلى تصحيح الخطوط إلاّ في تمارين الرسم الهندسيّة أو الزخرفيّة أو التنميقيّة، لأنّ العلاج هنا قد يكون أسوء من الخطأ.

وفي كلّ الأحوال، نعتقد أنّ أيّ تقدّم لا يمكن أن يحصل عن طريق مجابهة ميول الطفل العفويّة، بل على العكس، يجب أن يرتكز التعليم على هذه الميول وأن يقتصر على توفير طرق أكثر ملاءمةً لها لتلبية حاجاته الإنفعاليّة والإبداعيّة.

ثالثاً: الكشف عن العناصر الجديدة التي جاءت بها الدراسة وموقعها في الدراسات السابقة

من خلال مقارنتنا بين تقويم الفنّانين لرسومات الأطفال اللبنانيّين وبين نتيجة هؤلاء في رائز القدرات الإبداعيّة تبيّن لنا ما يأتي:

أ- النتائج الإحصائيّة

لقد تبيّن لنا من خلال النتائج الإحصائيّة التي توصّلنا إليها بعد احتسابنا للإنحرافات المعياريّة ولمعامل الترابط بين نتائج إستمارة تقويم الرسومات التي جمعناها من أفراد العيّنة وبين نتيجة رائز

القدرات الإبداعيّة، أنّ الترابط ضعيف بينهما. إذ اتضح لنا أنّ الأطفال الذين يتمتّعون بقدرات إبداعيّة مرتفعة نسبياً، لم يكونوا الأكثر إبداعيّة بحسب رأي الفنّانين المقيّمين.

وفي حين أظهرت نتيجة الإستمارة بحسب المعايير الجماليّة، تميّز الأطفال بعفويّتهم وحسّهم الجمالي وتعبيرهم الغنيّ والمتميّز، فإنّ نتيجة رائز القدرات الإبداعيّة أظهرت تميّز الأطفال على مستوى الإفاضة في الأفكار.

ولو قارنّا بين النتيجتين، يمكننا أن نلاحظ بأنّ نظرة الفنّانين لجماليّة رسومات الأطفال، اختلفت عمّا يقيسه الرائز. فالأخير مثلاً، لا يقيس الحسّ الجمالي في استعمال الألوان.

وهذا ما يعلّل عدم وجود ترابط بين حكم الفنّانين على جماليّة رسومات الأطفال وبين نتيجة الرائز.

وأظهرت نتائج بحثنا أنّ هناك ترابطاً بين نوعي الرسم. بمعنى آخر, هناك نوع من العلاقة بين هذين المتغيرين بشكل يمكّننا من توقع نتيجة أحدهما بمجرد حصولنا على نتيجة الآخر. وهذا ما ظهر بوضوح من خلال احتسابنا لمعامل الترابط بين المتغيّرين.

ولو عدنا إلى التساؤلات التي طرحناها سابقاً، حول القدرات الفنيّة عند الطفل في السابعة لوجدنا أنّ هناك تشابهاً بين رسماته وأعمال الفنّانين المحترفين. نجد أنّ البعض من الفنّانين الذين قيّموا رسومات الأطفال، اختاروا الإجابة بنعم عن هذه التساؤلات، حيث وجدوا في فنّ الأطفال اللبنانيّين البذور المهمّة للقدرات الإبداعيّة.

فالطفل في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها، يكون قد أتقن طريقة التعبير بشكلٍ يكفيه حتّى يكوّن مدركاً لما يفعل. وفي الوقت نفسه، لم يصبح بعد منغمساً في بعض الطرق حتى يكون قد أضاع القدرة العفويّة والتعبيريّة في رسوماته.

لذلك، نرى أنّ هذه المرحلة تشكّل العمر الذهبي للتطوّر الفنّي. وهي فترة تنتهي بسرعةٍ وينبغي بالتالي على الأهل والمعلّمين أن يبذلوا جهدهم لتنميتها والحفاظ عليها. إذ تبيّن لنا أنّ رسومات الأطفال في هذه المرحلة، تتمتّع بقيمة جماليّة عالية بالرغم من وجود تفاوت في البيئات المختلفة.

ب- مقارنة نتائج بحثنا بنتائج الدراسات السابقة

بإمكاننا تصنيف النتائج التي توصلّنا إليها من خلال مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة وذلك كما يأتي:

١. القيمة الجماليّة لرسومات الأطفال

تلتقي نتائج دراستنا مع ما أثاره في البداية العالم النمساوي فرانز تشيتشك Franz Cizek (١٨٦٥- ١٩٤٦) حول أهميّة الناحية الجمالية في رسومات الأطفال.

بيد أنّ هناك وجهة نظر لا بدّ لنا من أخذها بعين الإعتبار أيضاً. مهما كانت أعمال الطفل الفنيّة، فهو يعبّر في رسوماته عن عفويّته ومشاعره ومداركه بدون أن يركّز على النتيجة. لذا تحمل رسومات الأطفال معها الطرافة والغرابة وهي في هذا المعنى تتشابه مع رسومات الفنّانين المذكورين. لذا فالرسم عند الطفل يأتي عفويّاً ولا يستطيع تكراره إلاّ نادراً. وهذا يقرّب نتائج دراستنا ممّا ذكره هوارد غاردنر Gardner(١٩٤٣- ١٩٨١)، الذي رأى أنّ الطفل لا يكترث للإحتفاظ برسوماته والإهتمام بها لأنّ هدفه من الرسم هو اللعب[١]. وهذا ما يؤكّد لنا أنّ أعمال الأطفال تمثّل لهم شيئاً خاصاً.

وإذا لم يكن الوضع كذلك، أي إذا كان الطفل يتبع طريقةٍ معيّنةٍ في ما يقوم به، فإنّنا نرتكب خطأً إذا ما نسبنا إليه امتلاك وسائله الفنّية، تماماً كما الإستعارة التي قد يستعملها الفتى الصغير. فقد لا تكون سوى كلمةٍ مبالغٌ فيها عامّةً، تحمل بالنسبة إليه دلالة أكبر ممّا تحمله بالنسبة إلى أغلب الشخاص الراشدين. وكذلك رسوماته لا يمكن أن تكون سوى أشكالٍ غير مألوفةٍ وبعيدة عن الواقع. وهنا تظهر الصفة الإبداعيّة في نتاج الطفل الفنّي.

وهذه النقطة هي الأساس في كلّ نقاشٍ حول فنّ الأطفال. لذلك قمنا بدراسة بعض رسومات الأطفال التابعة لثقافتنا المحليّة، لكي نحدّد ما هو هذا الفنّ.

٢. رسومات الأطفال كأعمالٍ فنيّةٍ

لقد سنحت لنا الفرصة دراسة أعمال مميّزة من فنّ الأطفال. وبإمكاننا التأكيد أنّ العناية التي يوليها الأطفال لرسوماتهم، والمتعة التي يشعرون بها أثناء تنفيذها، تجعلنا نتردّد في الحكم عليها.

فمن المؤكّد أنّ هذه الرسومات هي وليدة العفويّة. وإنّنا نجد أنفسنا مجبرين على المقارنة بينها وبين الأعمال الفنيّة المعاصرة، بيد أنّه يجب علينا تقديم الأدلّة لإظهار قيمتها الفنيّة.

- **البعد الإدراكي للفنّ**

لقد سبق وطرحنا العديد من التساؤلات حول الدوافع التي تحدو بالطفل لإنجاز رسومات شبيهة بتلك التي أبدعها أساتذة القرنين العشرين والواحد والعشرين، وإن كانت هي محض صدفة أو مجرّد اختيارٍ لخطوطٍ وأشكال. وقد تبيّن لنا نتيجة بحثنا، أنّ هذا التفسير قد يكون مقبولاً في السنوات الأولى من عمر الطفل، أي في الثالثة حتى السادسة من العمر. لكن عند الأطفال الأكبر سنّاً، فأنّنا نعتقد أنّ للأمر تفسيراً آخر. ففي السابعة من العمر، يكون الطفل قد امتلك مفردات الرسم الأساسيّة، وهذا ما يجعله قادراً على تصوير الواقع. ومن الناحية الحسّية- الحركيّة، يستطيع عمليّاً تنفيذ ما يريد وحيثما يريد. إذ أنّه يعي خصائص الورقة، ويعي طريقة تعبئتها أو تركها نظيفة أو توزيع العناصر على

---

١. Howard Gardner, *Frames of Mind*, p١٢٣.

سطحها، وهو يعي أيضاً بعض معايير المجتمع الذي ينتمي إليه، ويعرف الطريقة التي يرسم من خلالها وجوهاً واقعيّة. وكذلك لديه وعيٌ للطريقة التي يحدّدها مسبقاً ويتحاشى بها تكويم الصور أو ترك المساحات الفارغة.

وإذا ما أخذنا بعين الإعتبار الخصائص المتعدّدة التي تجعل بيكاسو مختلفاً عن الفنّانين الآخرين، ربّما نستطيع إيجاد نقطة أخيرة نستند إليها في موضوعنا الأساس، الذي دار البحث حوله، وهو العلاقة بين فنّ الأطفال والأعمال الفنيّة الكبيرة التي نفّذتها أيادي راشدة.

من الواضح أنّنا نجد عند بيكاسو مجموعة عناصر تفصله عن الأطفال، كالسهولة التقنيّة التي يبرع بها وقدرته على تخيّل مشروع طويل الأمد مسبقاً وتنفيذه على فترة طويلة من الزمن. كما أنّه يملك معرفة لا مثيل لها بما يقوم به الفنّانون الآخرون وبالطريقة التي يعملون بها، ووعيٌ شديد بالمعايير والأصول المرعيّة الإجراء في عصره وفي العصور السابقة أيضاً. فالفنّان الراشد لم يعد فتىً صغيراً.

في الوقت نفسه، يذكّرنا بيكاسو بالروابط العديدة التي تربط الطفل الموهوب بما يشكّل جوهر الفنّ. فهناك المتعة وإشباع الرغبة، والميل إلى عدم الإكتراث لما يقوم به الآخرون وإلى تخطّي المألوف، وإلى تنفيذ أفكاره الخاصّة وأهدافه بأيّ طريقةٍ كانت.

في مستوى أعمق من ذلك، نجد لدى الطفل والفنّان بعداً عاطفياً متطوّراً. ففي الوقت الذي يلبّي الطفل حاجاته النفسيّة من خلال ممارسته للفن، فإنّ ذلك يساعده أيضاً على مواجهة مشاكله الإنفعاليّة، كالأحاسيس الملحّة والخشية والقلق والتمنّي. وهذه الأحاسيس يمكن أن يعبّر عنها الطفل بشكلٍ واضحٍ من خلال فنّ الرسم.

وعند بيكاسو، ظواهر متشابهة تأخذ حيّزاً عندما يلجأ إلى أسلوب التعبير المفضّل لديه بغية توضيح مشاعره، في الشكل وفي المحيط، وبالنسبة إليه كما بالنسبة إلى الآخرين. ويمكننا القول إنّ الأعمال الخلاّقة هي بالنسبة إلى الفنّان، الوسيلة الضروريّة للتعبير ولترجمة المشاعر التي لا يمكن ترجمتها بطريقةٍ أخرى. إذ يجد نفسه مجبراً على الكشف عمّا يدور في داخله من أفكارٍ وعلى التعبير عنها بطريقةٍ خاصّةٍ.هنا نجد وجه الشبه مع الطفل لأنّه ما يزال غير قادرٍ على التعبير عن الواقع بالرغم من أنّ لديه مشاعر كثيرةٍ، فيلجأ بطريقةٍ عفويّةٍ ولحاجةٍ ملحّةٍ إلى أساليب التعبير الخاصّة، والتي غالباً ما تظهر في رسوماته.

- **المعنى الإنفعالي**

وبعد أن تطرّقنا إلى البعد الإدراكي للفنّ، يجب علينا مناقشة المعنى الإنفعالي للفنّ الذي يلازم الفتى الصغير، كما يلازم الفنّان.

فالشخص الراشد، يتطوّر بطريقةٍ لم يبلغها الطفل بعد، فهو قد عايش تجارب وأزمات وعـرف حاجات غير معروفة ممّن هم أصغر سنّاً. لذلك يمكن لرسوماته أن تعكس حياةً انفعاليـةً عميقـةً، لا يمكن للطفل الوصول إليها، حتى الطفل الأكثر نضجاً أو الطفل الذي يملك قدرات وحركات تلقائيّـة تخطيطيّة متطوّرة. فيمكن لرسومات الأطفال أن تسحرنا أو تجذبنا أو حتى تحـرّك فينـا المشـاعر الإنفعاليّة، لكن من الصعب فهم طبيعة العمل الفنّي لشخصٍ غير راشد بعد، قد يؤثّر فينا بشكلٍ ما.

فالمعارف التقنيّة القويّة والشخصيّة الغنيّة، هي شروط ضروريّة للفنّ، لكن أيّ منها لا يمكن أن يحلّ محلّ الوجه الأهمّ لأيّ فنّ، ألا وهو حسّ الشكل الذي يجب أن يحـوي الأحاسـيس والمعرفـة التقنيّة.

وتتميّز الأعمال الفنيّة الكبيرة في جميع المجالات، مثل أعمال شكسبير وبيتهوفن وبيكاسو، بحسّ التنظيم، هذا الحسّ الأساسي للشكل أو التأليف، يضفي قيمة جماليّة على الرسم. فالنظـام والتخطـيط والحيلة والروح والموهبة، كلّها تساهم في هذا الفنّ.

ويظلّ الفنّانون يكبرون ويتطوّرون لمدّة طويلة من الزمن، وكلّما عملوا أكثر وخاضـوا عـالم التعبير الخاص بهم، اكتشفوا الإحتمالات بشكلٍ حدسي وأصبحوا قادرين بسهولة أكبـر علـى إدراج موضوعات متناسقة حتّى في الرسم الأولّي الذي يسبق اللوحة عادةً. وذلك لأنّ حسّ التنظيم والشكل يحتاج إلى سنين طويلة حتى يكبر وينضج، وهذه ظاهرة من الصعب أن نجعلها تتسارع أو نفرضها من الخارج، فهي تحتاج في الواقع إلى عمرٍ بكامله حتّى تتطوّر.

لذلك تبدو المحاولات الهادفة إلى كشف التشابه بين مراحل التطوّر عند الطفل وعند الأشـخاص الآخرين، مفروضةً بقوةٍ. ومع ذلك، وعلى الرغم من مرور السنين، يظلّ التشابه بين فنّ الأطفال وفنّ الكبار، يستحقّ أن يُؤخذ بعين الإعتبار. إذ من خلال نشاط الطفل، ومن خلال حسّـه للشـكل قبـل الأوان، ومن خلال إرادته للإستكشاف وحلّ المشاكل، ومقدرته على المجازفة وحاجاته العاطفيّة التي تجد لنفسها مخرجاً في المجال الرمزي، من خلال هذا كلّه تولد الأعمال الفنيّة.

فالفرد ذو الحسّ الأكثر تطوّراً والشخصيّة الأغنى، هو الذي لديه الحظ الأوفر للوصول إلى نظام الفنّان وفي تنفيذ أعمالٍ تنال تقدير قسمٍ كبيرٍ من الناس.

٣. أسلوب الرسم بين الصبيان والفتيات

وعندما تناولنا فنّ الرسم عند الأطفال كما فعلت الباحثة جاكلين روابيه Jacqueline Royer، أي من باب وجود فروقات بين رسومات الذكور والإناث، وجدنا تقارباً بين نتيجة بحثنا وما توصّلت إليه الباحثة. فقد استخلصت أنّ هناك فروقات في أسلوب الرسم بين الفتيات والصبيان، ويصل هـذا

الفارق إلى حوالي السنتين كمعدّل وسطي بحسب ما توصّلت إليه الباحثة من خلال دراستها التي أجرتها على رسم الرجل وكانت النتيجة لصالح الفتيات.

وقد أظهرت نتائج بحثنا أنّ هناك نضجاً لدى الفتيات بالمقارنة مع الصبية على مستوى الرسومات. ولكن هذا ظهر فقط على صعيد المجموع الكلّي للفتيات بالمقارنة مع الصبية. إذ برزت لدينا بعض الحالات حيث تفوّق الذكور على الإناث، ممّا دفعنا إلى استنتاج حقائق نضيفها إلى ما ذكرته روايه Royer وهو أن رسومات الفتيات تكون أكثر تفصيلاً وتلويناً وجماليّة لكونهنّ أكثر اجتهاداً من الصبية. وهذا الأمر يؤدّي إلى ظهور هذه الفروقات بين الفتيات والصبيان الذين تفوّقوا على الإناث من حيث الإبداعيّة، وأظهروا قدرة عالية في استعمال الخطوط وجرأة في الرسم ممّا يعني أنّ هناك أيضاً فروقات في الجمالية بين الجنسين وهذا الأمر اتّضح لنا بعد دراستنا لرسومات الأطفال المتفوقين فنيّاً على سواهم بحسب ما أظهرت تقييمات الفنّانين.

٤. الإبداع الفنّي وعلاقته بالتفوّق

وقد وجدنا أيضاً أنّ لمستوى التفوّق عند الطفل تأثيراً كبيراً على إبداعه، كما تشير إلى ذلك أبحاث كل من جيزيل وجاكسون Gesell and Jackson، حيث بيّنت أنّ الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه منخفضاً، قد لا يتوصّل إلى الإبداع.

ومن خلال دراستنا لحالات التلاميذ الذين أظهروا موهبةً معيّنةً في رسوماتهم، تبيّن لنا أنّ معظمهم كانوا من التلاميذ المتفوّقين دراسياً والذين يتّصفون بحبّ الإستطلاع ومرونة التفكير والثقة بالنفس والقدرة على الإبتكار والتحليل وتوليد الأفكار الجديدة. ممّا يدفعنا للقول بوجود خصائص معرفيّة معيّنة عند الأطفال المبدعين مثل القدرة اللغويّة والقدرة الفنيّة، بالإضافة إلى رغبتهم في التعرّف إلى البيئة التي تحيط بهم من خلال طرحهم للأسئلة. ويتّصف هؤلاء الأطفال بالقدرة على التركيز في العمل للوصول إلى إتقانه مهما كانت الصعوبة، والشخص الذي يتّصف بهذه الصفة يصعب انتزاعه من عمله قبل إتمامه. فمن المعروف أنّه كلّما زادت نسبة الموهبة عند الطفل، فإنّ قوّة إبداعه الفنّي ترتفع.

واتّصف الأفراد المبدعون في عيّنتنا بحبّهم للمطالعة وممارسة الهوايات وبوجود الإتّجاهات الإيجابيّة نحو العمل والنجاح. كما إنّهم يتّصفون بالحسّ المرهف وتذوّق الجمال والأشكال والألوان.

وهذه النتائج تدفعنا إلى القول بأنّ الطفل المبدع لا بدّ أن يتّصف بحدّ أدنى من الموهبة، وبهذا نلتقي مع العديد من الدراسات التي تناولت علاقة الرسم بالإبداع، ونذكر في هذا المجال دراسة جودوين وموران Goodwin and Moran (١٩٩٠).

٥. تأثير البيئة في إبداعيّة الأطفال

ويبقى أن نذكر ما تبيّن لنا من تأثير البيئة في دفع أو إعاقة العمليّة الإبداعيّة. فقد أثبتت دراستنا، كما أبحاث فريمان Freeman (١٩٨٧)، أنّ الموهبة الإبداعيّة تنمو في البيئة التي يتوافر فيها للطفل الأمان والتشجيع.

فقد اتّضح لنا من خلال الإستنتاجات التي عرضناها، أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين المدارس لجهـة تعليم مادة التربية الفنيّة. فالمدارس التي كانت تولي الكثير من الأهميّة لتعليم الفنون، انطلاقـاً مـن معرفتها بدور التربية الفنيّة، كانت توفّر للطفل كافة التجهيزات والوسائل والأدوات اللازمة والكوادر التعليميّة المتخصّصة، وهذا يعني إنّها قد أسهمت في تنمية العمليّة الإبداعيّة لدى تلاميذها.

وتبيّن لنا أيضاً، أنّ الجوّ الأسري الذي يسوده الدفء والجوّ الثقافي، يدفع بالأطفال إلـى تنميـة مهاراتهم المختلفة ومنها الفنون.

٦. رسومات الأطفال في المرحلة التي قمنا بدراستها

ومن أبرز مميّزات هذه المرحلة ما اتّضح لنا من خلال دراستنا التتبعيّـة لتطـوّر رسـومات الأطفال وتحليلنا لها، أنّ جميع الأطفال يتدرّجون في مراحل من النموّ الفنّي، كما أشار إلى ذلك أيضاً لونفيلد Lowenfeld، وغيره من الباحثين.

ويستعمل الطفل في السابعة من عمره، أشكالاً ثابتة لتمثيل الإنسان وهناك خطّ الأرض للتعبيـر عن الفراغ وعن العلاقات بين عناصر الصورة. وتظهر في هذه المرحلة ميزة الشفافية. وقد استطعنا في هذا المجال، تأكيد ما توصّل إليه التربوي كلارك (Arthur B. Clark)، في تجربته حـول مسـألة الشفافية في رسومات الأطفال التي تقوم على رسم الأطفال لتفاحةً غُرس فيها دبوس، والتي اسـتنتج من خلالها أنّه نادراً ما يحترم الأطفال، قبل السابعة أو الثامنة، مبادئ المنظور التي يجب أن يخترق الدبوس من خلالها التفاحة من جهة ويخرج من الجهة الثانية. عوضاً عن ذلك كانوا يرسمون قرصاً مسطّحاً مع خط يقطعه من جهةٍ إلى أخرى، لتبدو التفاحة كأنّها شفّافة.

أعددنا التجربة على مجموعة من الأطفال، وقد طلبنا منهم استعمال الألوان، إذ افترضنا أن يكون للألوان تأثيراً في هذه المسألة، ولكن النتيجة جاءت مشابهة لما توصّل إليه كلارك، فاستطعنا أن نؤكّد أنّ الشفافيّة هي ميزة أساسيّة من مميّزات رسومات الأطفال قبل سن السابعة.

إنّ قراءتنا لرسومات الأطفال، أظهرت بوادر فكرة التكوين الفنّي في أثناء المرحلة المدروسة. إذ صوّر الأطفال مواقف معقّدة واشتملت رسوماتهم على أكثر من اثني عشر عنصراً في بعض الأحيان.

فالطفال يصبح في هذه المرحلة أكثر قابليّة لتصوير الواقع المحيط به، فيبتعد عن الخيال. وفـي الوقت الذي يكون فيه أكثر مهارةً في رسم الموضوعات الواقعيّة، وتوزيع الأشكال المرسومة علـى

مساحة الورقة، وإظهار ملامس متناسقة، فإنّه يمكنه الإعتماد على نفسه. وهنا تظهر الفروقات في الرسم طبقاً لانفعالاته، ويمكن ببساطة التمييز بين رسومات أطفال هذه المرحلة ومن هم أصغر سناً.

٧. التصنيف الجمالي

ومن أبرز ما توصّلنا إليه في بحثنا، هو تصنيفنا الجمالي لرسومات الأطفال من خلال علاقتها بأعمال فنّاني القرن العشرين والواحد والعشرين.

وهذا التصنيف سمح لنا بقراءة رسومات الأطفال من منظور مختلف، أيّ من خلال القيمة الجماليّة لرسوماتهم. وهذه دراسة جديدة في العالم العربي.

لقد توصّلت روث جريفيت Roth Grifit، في العام ١٩٥٥ إلى تحديد سمات رسومات الأطفال الفنيّة من ناحية الخطوط والمربّعات والأشكال وارتباطها بالمرحلة العمريّة التي يمرّ بها الطفل، وذلك من خلال تجربة أجرتها على مجموعة من الأطفال واستطاعت من خلالها تمييز إحدى عشرة مرحلة، من دون أن تأخذ الناحية الجمالية في الإعتبار.

أمّا هربرت ريد Herbert Read، فقد قام بتصنيف رسومات الأطفال إلى فئاتٍ، وقد وصف من خلالها أساليب الأطفال في الرسم وخرج بإثني عشر فئة مختلفة، من دون أن يتطرّق إلى القيمة الجماليّة في هذه الرسومات.

وتناول Emmanuel Pernoud في دراسته الفنيّة التحليليّة التي قام بها (٢٠٠٣)، والتي كانت من أحدث الدراسات التي اعتمدناها في بحثنا، من خلال علاقتها وتأثيرها في الفن الحديث. وقد عرض الباحث لوجهتي نظر متناقضتين حول اعتبار رسومات الأطفال فنّاً. الأولى كانت للفنّان ماتيس Matisse الذي لم يعتبر هذه الرسومات شيئاً كبير الأهميّة لأنها تفتقر إلى المعرفة التي تحكم على العمل بأنّه عمل فنيّ، والثانية تبنّاها الفنّان الأسباني بيكاسو Picasso الذي كان يقول أنّه علينا الإهتمام برسومات الأطفال كتعبير غير مدرسي، يخرج عن الواقع المرئي الذي يفرضه قانون تعليم الرسم.

أمّا تصنيفنا الجمالي، الذي اعتمدناه على أساس رأي الفنّانين المحترفين بالقيمة الجمالية لرسوم الأطفال، قد مكّننا من الخروج بثماني فئات جمالية، اقتربت من أعمال بعض فنّاني القرنين العشرين والواحد والعشرين. وهذه الفئات هي:

١. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان ماتيس Matisse.
٢. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان بيكاسو Picasso.
٣. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان ميرو Miro.
٤. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان كليKlee .

٥. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان باسكيّا Basquiat.

٦. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّان آبّل Appel.

٧. رسومات الأطفال التي تتشابه مع أعمال الفنّن شاغال Chagall.

٨. رسومات الأطفال التي اعتُبرت فنّاً قائماً بذاته.

رابعاً: عرض المسائل التي أثارتها الدراسة والتي لم يكن بالإمكان معالجتها.

تبيّن لنا أن النشاط الفنّي الإبداعي هو تجسيد لأفكار الطفل ودوافعه وتصوّراته واتّجاهاته وسمات شخصيّته، وهو يعبّر عن طموحاته وانفعالاته وقدراته الإبداعيّة. ودراسة هذا النشاط الإبداعي يترتّب عليه فهم أفضل لهذا النشاط الفنّي، ويمكن أن نقول أنّ هذا الفهم قد يكون محاولة لتعميم الفائدة التي نجنيها في مجال التربية الفنيّة في مدارسنا.

لقد تبيّن لنا أنّ هناك علاقة بين الإبداع ومستوى الذكاء عند الأطفال، لكنّنا لم نتعمّق في دراسة هذه المسألة واكتفينا بالبحث عن علاقة الإبداع الفنّي بمستوى التفكير الإبداعي عند الأطفال، ونترك للدراسات اللاحقة التعمّق في الجانب البنائي للإبداع.

خاتمة

لقد استطعنا من خلال هذا الفصل أن نتحقّق الفرضيّات التي قامت عليها دراستنا. وبذلك تمكّنا من الوصول إلى نتائج مفيدة حول الموضوع المطروح، وقد تمّ ذلك من خلال اعتماد الآليّات المناسبة التي سمحت لنا باختبار الفرضيّات التي قامت عليها الدراسة.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز القيمة الجماليّة لرسوم الأطفال في الصّف الثاني الأساسي من وجهة نظر الرسّامين، ومقارنة القيمة الجماليّة برسوم الراشدين، كمحاولة لفهم إبداع الأطفال من منظارٍ جديدٍ، ولتوجيههم بطريقةٍ صحيحةٍ في مدارسنا في مادّة التربية الفنيّة.

وما آل إليه النقاش في هذا الفصل وتحليل النتائج، سمح لنا بالإجابة عن الأسئلة التي رغبنا في الإجابة عنها. ونأمل أن نكون في بحثنا هذا قد قدّمنا خدمة تربويّة في مجال التربية الفنيّة لأطفالنا في لبنان، إذ لا نستطيع أن نربّي أطفالنا على الحسّ المرهف والوجدان الصادق إلاّ من خلال التربية الفنيّة التي تنمّي بدون شكّ الذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ.

خاتمة الباب

أوضحت نتائج الدراسة الحاليّة، أنّ العفويّة التي تظهر في الرسم الحرّ لدى الأطفال، يمكن اعتبارها أكثر أهميّةً من الدقّة في النقل والمحاكاة. ويتوجّب علينا هنا الإعتراف بأنّه من الضروري أن يحرز الطفل تقدّماً نحو معايير الراشدين في لغة الرسم. لذلك ينبغي أن نكفل للطفل الحصول على توازنٍ بين إحراز المعرفة والمهارة وبين استعمالها في التعبير عن مشاعره وأفكاره.

أمّا علاقتنا كراشدين بالطفل، فيجب أن تتمّ باحترام شخصيّته، وتشجيعه على الإبتكار. وليس معنى ذلك الوقوف جانباً، بل علينا أن نعي أنّ الطفل كائن ينمو ويتطوّر في جسمه وفكره وانفعالاته وفق بيئته الإجتماعيّة وقدراته الخاصّة.

فطريقة التعبير الحرّ لا تعني ترك الطفل متفلّتاً كليّاً من الضوابط، فالتوجيه والإرشاد والتدخّل المرن، ووضع الطفل على طريق استعمال الخامات والأدوات والمواد المختلفة، علّ هذا يجعله يكتسب الكثير من الخبرات الضروريّة التي تترك بصماتها في سلوكه، وتنمّي ذوقه الفنّي. فالشخص المتذوّق للفن، يتكوّن لديه، عادةً، اتّجاه عام للتمييز بين الأشياء، فالتذوّق هو تقويم الأشياء، لو صحّ التعبير، وهو أيضاً الإستجابة الإنفعاليّة التي ترتاح فيها النفس للمؤثّرات الخارجيّة. فالإنسان يستطيع أن يرتاح للألوان في علاقاتها المتوافقة، كما يستطيع أن يستمتع بالإيقاعات الجميلة، ولا يسهل على العين غير المدرّبة الإستمتاع بحقيقة الأشياء التي تتّصف بالقيم الجماليّة وتمييزها عن غيرها.

من هنا، على التربية أن تنمّي الرؤية الفنيّة للطفل من خلال القيام بإبداعات فنيّة تشكيليّة ومن خلال تمييز الجمال وتذوّقه والتعبير عنه بواسطة الخطوط والمساحات والأحجام والكتل والألوان والأشكال. وعلى المناهج التربويّة أن تبحث عن الطرق الكفيلة التي تترك المجال نموّ للخيال، فالقسر والتلقين يؤدّيان إلى الإخلال بعمليّة إنضاج الإبداع عند الطفل.

الخاتمة

لقد حاولنا في هذا البحث أن نجيب عن بعض الأسئلة التي قلّما طرحه الباحثون في لبنان والعالم العربي، وهي: كيف تظهر جماليّة الرسم عند الأطفال، وإلى أيّ حدّ تقترب من رسومات الفنّانين؟ وهل هذه الجماليّة تنمو في مدارسنا أم أنّها تندثر نتيجة الضغوط التربويّة والممارسات الخاطئة؟

وبعد قيامنا بهذه الدراسة حول فنّ الرسم عند الأطفال وقيمته الجماليّة في الصفّ الثاني الأساسي، ومعالجتنا لخصائص الرسم عند الأطفال ومراحل نموّه، اتّضح لنا أنّ جماليّة الرسم عند الأطفال، تمتاز بخصائص تحكمها مراحل النموّ والتطوّر التي يمرّ فيها الطفل بشكلٍ تدريجي وتصاعدي، وتلعب التربية المدرسيّة دوراً مهماً في حياة الطفل في المرحلة العمريّة التي نحن بصدد دراستها. هذا فضلاً عن وجود المؤثّرات الذاتيّة وكذلك الخارجيّة التي تعود إلى عوامل بيئيّة عائليّة ومدرسيّة.

فهناك أولا الأسرة التي قد تشجع التواصل مع الآخرين، وتفسح مجالا كبيرا للاختيارات الذاتية، والتفكير الإبداعي، وتتيح للطفل الفرصة للتفاعل مع المواقف الصعبة التي تحث علي التفكير الذاتي والمنطق السليم بتوجيهات مباشرة وغير مباشرة. والأسرة تضم عدة أفراد إلي أن تصل إلي أفراد العائلة، إذ تكون هناك تأثيرات في ثقافة الطفل وتكوينه خصوصا إذا كان هذا الوسط يضم مبدعين. وهذا لا يعني أن تواجد مبدعين في الأسرة شرط أساسي لتوفر مهارات إبداعية، لأنّ هناك مبدعون عباقرة عاشوا في ظروف مزرية كانت سببا في غزارة.

ولا شكّ في أنّ المدرسة تلعب دوراً أساسيّاً في إعداد الطفل وتطويره وتنمية شخصيّته وإظهار مواهبه وإبداعاته من خلال التربية الفنيّة التي تحقّق الإرتقاء بمستوى ذوق المتعلّم، فتجعله حسّاساً للقيم والعلاقات الجماليّة، وتيسّر له مواقف يختبر من خلالها قدرته على الإبداع. وهكذا يعتاد الطفل على إيجاد حلولٍ جديدةٍ للمشكلات الفنيّة.

لقد وجدنا أنّ هناك تفاوتاً كبيراً في شأن التربية الفنيّة بين مدرسةٍ وأخرى. وهذا ما عكسته التجارب الميدانيّة التي قمنا بها في عددٍ من مدارس بيروت الخاصّة. إذ بالرغم من أهميّة التربية الفنيّة ودورها في مجال العمليّة التربويّة، فإنّها لم تأخذ نصيبها من العناية والتوجيه والأعداد في الكثير من مدارسنا. وإذا كان هناك بعض المدارس القليلة التي تعطي المادّة حقّها في مناهجها وبرامجها، فإنّ القسم الأكبر منها لا يعير أيّ اهتمام للتربية الفنيّة، وخاصّةً في القطاع الرسمي، الذي لا يعطي أيّ دور لهذه التربية في التعليم.

فقد وجدنا، من خلال دراستنا الميدانيّة، أنّ أهمّ الوسائل التي تلعب دورها في تقديم تربية فنيّة ناجحة، تتمحور حول ثلاثة أمورٍ أساسيّةٍ هي المدرّس والمنهج وطرق التدريس. ويمكن أن نقف على أهميّة هذه الوسائل من خلال عرض الإستنتاجات الآتية:

- إنّ المدرّس يلعب دوراً أساسيّاً في توفير تربية فنيّة يحتاجها الطفل. فبقدر ما يمتلك من الإختصاص والثقافة الفنيّة وبقدر درايته بعلم نفس الطفل، بقدر ما يستطيع أن يؤدّي رسالته ودوره بنجاحٍ في تنمية مواهب الطفل.
- إنّ منهج فنّ الرسم الجيّد، الذي يلائم مستويات الأطفال وقدراتهم التعبيريّة في مراحل نموّهم المختلفة، يستطيع أن يسهم إلى حدٍّ كبيرٍ في تطوير الذكاء الإنفعالي.

ولكن الواقع يشير إلى عكس ما نتمنّى، حيث تفتقر مدارسنا إلى التربية الفنيّة، وقد أثبتت دراستنا أنّ كل مدرسة كانت تتبع طريقة مغايرة للمدرسة الأخرى، وحتّى أنّ هنالك مدارس كانت تفتقد إلى أيّ طريقة أو منهج ثابت لتعليم التربية الفنيّة، وكانت الدروس تخضع لمزاجيّة المدرّس.

لقد تبيّن لنا من خلال دراستنا وخبرتنا الشخصيّة، وجود جهل لدى شريحة كبيرة من المدرّسين والقيّمين على مادّة التربية الفنيّة، وهذا الجهل يتناول أبسط مبادئ فنّ الأطفال وخصائصه وعناصره. وهذا ما دفعنا إلى معالجة موضوع فنّ الرسم في حركة الطفل الذاتيّة والعوامل المؤثّرة فيه، والغاية من ذلك، تكوين قاعدة ثقافيّة تطرح بعض القواعد والأسس والمصطلحات التي غالباً ما تساعد في تحقيق أهداف التربية الفنيّة. أمّا ما يرسمه الطفل فهو ليس وليد الأجيال المتعاقبة كما الحال بالنسبة للفنّانين الراشدين. ولعلّ هذا الأمر يشكّل جوهر الإختلاف بين إبداع الأطفال والراشدين. لكن هذا لا ينفي بالطبع وجود تلك العمليّة الجدلية التي تقوم بين فنّ الأطفال وفنّ الراشدين.

وتوضح لنا نتائج الدراسة، أنّ الطفل لا يهتمّ بالمادّة التي يستعملها إلاّ بمقدار ما تسمح له بأن يرسم ما يريده من الأشكال. أمّا الراشد، فبالعكس، يحسّ بطعم هذه المادّة. وهذا ما تبيّن لنا من خلال آراء بعض الفنّانين.

ومن الطريف هنا، هو الإستنتاج بأنّ رسّام عصر النهضة الذي كان يقدّم إلى تلامذته الصغار فرصة تحضير الألوان، قد وفّر لهم تعليماً للفن أفضل من تعليم المدارس الأكاديميّة التي تقدّم للأطفال وصفات جاهزة ليتمكّنوا من تصوير الأشياء في عمرٍ لا يملكون فيه الميل لذلك.

وهكذا فإنّنا نطرح سؤالنا الأساسي: هل يوجد في الأصل بذور للإبداع التشكيلي؟ رأينا أنّه ليس من الضروري البحث عنه في الغرض السردي، وهو الهدف الخاصّ للرسم عند الطفل، والذي سمح لنا بمقارنته مع أشكال "أساسيّة" للفن. فهل سنجده في الإستمتاع بالمادّة المشتركة بين الطفل الصغير والراشد؟

في الواقع، إنّ ما نسمّيه قيمة تشكيليّة، ليس له علاقة بالمادّة نفسها، إنّما بالأثر الذي تتركه في المرتكز (الورقة أو القماش أو الحائط...). ويرتكز الفنّ، إن كان تصويريّاً أمّ لا، على ترتيب هذه القيم التي تخلق لغة تخاطبٍ حقيقيّةٍ. فهل تتواجد هذه العلامات التشكيليّة في رسم الأطفال؟

يرى البعض، إنّ هذه العلاقة هي محض صدفة. أمّا البعض الآخر، فيجد أنّ الطفل يقوم أصلاً بالبحث عن القيم التشكيليّة بشكلٍ فطريّ. فالفنّ الطفولي هو مجموعة صور. وقد تظهر الصياغة التشكيليّة بسبب توتّر انفعالي، وكما الصراخ والحركة المتهوّرة، فإنّ لبقعة اللون التي يضعها الطفل على الورقة، قوّة تحرّريّة كبيرة، وهنا يكمن الدافع الأساسي وراء التعبير التشكيلي.

فالطفل سيقيم نوعاً من العلاقة بين الصياغة التشكيليّة وحاجته إلى الرسم. أمّا بالنسبة للفنّان، فإنّ هذا التصوير ليس سوى عمليّة عقليّة ونفسيّة، فهو يلبس لعبته الخلاّقة لباس التنكّر بفضل مخزون الصور الذي يملكه. فمن أين تأتي العلامات؟

قد تكون العلامة التشكيليّة تغييراً في الإحساس الداخلي. فإذا أردنا تصوير شيء كالعصفور مثلاً، يمكننا أن نخطّ العلامات التي يظهرها شكله الظاهري، وهي الصورة المرئيّة والموضوعيّة. وبالعكس إذا أردنا أن نماثل أنفسنا مع العصافير، أي أن نشعر بداخلنا بما تمثّله العصافير، فإنّ تصوير الطيران هو الذي سوف يطغى في صورتنا الجسديّة الخاصّة. فالعلامة التشكيليّة هنا، تتطابق مع هذا التصوير للحس المكاني. فتمثيل عصفور بخطّين مائلين متّصلين ببعضهما البعض، لا يعدّ اختراعاً لعلامة تشكيليّة لإعطاء صورة العصفور، إنّما هو استخدام علامة تشكيليّة في ما هو متّفق عليه. إنّ العلامة التشكيليّة (بقعة صفراء، حلزونية، تباين في القيم...)، لا تهدف بذاتها إلى أيّ تمثيل. وإذا حدث أن استخدم الطفل، بسبب شجنه الواقعي، بعض العلامات التشكيليّة، فإنّ قوانين الواقعيّة الطفوليّة تبدو لنا، ونكرّرها مجدّداً، بأنّها تتعلّق قبل أيّ شيء آخر بشجنه السردي. واستخدام الألوان الصافية ربّما تشكّل لدى الطفل حسّاً اختياريّاً لإحدى لغات الألوان، بيد أنّه يستعملها بدافع التوضيح السردي. يمكننا الإعتقاد بأنّ الميل إلى التعبير التشكيليّ يعود في أصله إلى الإبداعات التشكيليّة الأولى للطفل، لكنّه يخضعه تدريجيّاً لرغبته في التعبير بالصورة.

وهكذا فإنّ رسومات الأطفال العفويّة هي سرديّة ووصفيّة، تخطّ ذكرى مرئيّة تتناقض مع خلق الأشكال المشحونة عاطفيّاً. من هنا نفهم أنّه عندما يجد هذا الشجن السردي التعبيري أشكالاً أخرى للتعبير، فإنّه لن يكون للإبداع التشكيلي أيّ هدف. وعليه، فإنّ تربية الطفل الفنيّة لا تكمن في تطوير الصفة الطفوليّة لرسوماته وقدرته على التعبير بالصورة، إنّما في الإستفادة من ميله إلى التصوير لتطوير مَلَكة موجودة في الأصل، وهي حسّ اللغة التشكيليّة، الذي إذا لم نطوّره فإنّه سوف يتوقّف.

وكذلك الراشد، إذا انقطع عن اللغة التشكيليّة البدائيّة، التي لم يتمّ تطويرها إلى مستوى النضج العام لوسائل التعبير، فإنّ اللغة التشكيليّة سوف تتعثّر أمام الورقة البيضاء، كما هي حال الممثّل الذي لا يعرف دوره.

من هنا فإنّ هدف التربية الفنيّة هو إنشاء جسرٍ يمتدّ من الطفولة إلى سنّ الرشد. وباستطاعة معلّم التربية الفنيّة أن يفيد من المواد التي توضع بين يديه ويلعب دور المستشار التقني للطفل ليحرّره من المعيقات التي تحدّ من العمل بحريّة، آخذاً بيده نحو متعة الإبداع.

أمّا بالنسبة إلى طرق التعبير، فيمكن أن تكون متنوّعة، فتنتقل من التلوين إلى الرسم، ومن الحفر إلى النحت وإلى الأوراق اللاصقة. وهنا لا يسعنا إلاّ أن نرجع، في ما يخص جميع التحديدات التقنيّة، إلى الفصل الأول من القسم النظري في رسالتنا.

وهكذا فإنّ التربية الفنيّة، لا تهدف إلى حماية فترة الرسم الطفولي وتمديدها، ولا إلى إعداد فنّانين "تجريديّين" (المدرسة التجريديّة)، أو "سذّج" (الفنّ الساذج)، إنّما تسعى إلى تطوير بعض الإمكانيّات التي قد تضمحلّ وتختفي مع الوقت.

وليس من الضروري أن نخلق من الطفل رسّاماً، بل أن نقدّم له وسيلة تعبير فنّيّة في عمرٍ يكون فيه بحاجةٍ إليها. فالتربية الفنيّة لا تنطلق من مبدأ إثارة المواهب فقط، إذ ربّما يكون أولئك المرشّحون للفنّ، هم الأقلّ حاجة إليها لأنّهم يملكون هذه الفطرة الإبداعيّة أكثر من غيرهم.

ومن البديهي أنّ التدريب الفنّي الحقيقي، يَفترض أنّ يكون معلّم التربية الفنيّة منفتحاً، ليس فقط على ثقافة مجتمعه، إنّما على التاريخ الذي يساهم بصنع هذه الثقافة. ومن البديهي أيضاً، أن يدرك أنّ عمله يقضي بأن يشعر الطفل بمتعة الإبداع الفنّي.

لا نستطيع اعتبار رسمة الطفل لغةً بالصورة فقط، فهي قبل كلّ شيء، نتاج الحركة التصويريّة، وبمقدار ما يحقّق التطوّر الحسّي الحركي عند الطفل تنظيمه الإدراكي للمكان، نرى تطوّر هذا الأثر في مختلف أنواع الرسم التي يعطيها الطفل. لكن الأثر المادي للرسم يندرج في فضاء تصويري يساهم هو في تنظيمه. ومن هنا تنشأ اللغة التشكيليّة التي ترتكز على القيم التشكيليّة في لغة الفنّ فقط (كالخطوط والألوان والظلال) بكلّ ما للكلمة من معنى.

ونستطيع البحث عن كيفيّة تنظيم هذه العناصر الدلاليّة التي لا تتلاءم مع دلالاتٍ خاصّةٍ، إنّما تثير فينا أحاسيس وتمثيلات عقليّة معقّدة.

في ما يخصّ رسم الأطفال، فإنّ المشكلة تختلف، إذ أنّ الدلالة التشكيليّة تكون هنا مغطّاة بقصدٍ آخر، وهو استعمال الصورة كلغة. فالطفل يريد من خلال رسمته أن يروي شيئاً ما أو يصفه، وهو لهذا الهدف يتخلّى عن البحث عن إشباع رغبته في إكمال الحركة التصويريّة وفي تأمّل المادّة التي

يستعملها والشكل الذي يصنعه. لذلك فإنّ أيّ تفسير لرسمة الطفل، تفرض علينا معرفة القوانين التي تحكم تنظيم نظام الإشارات التمثيليّة ووضعها ضمن فئاتٍ محدّدةٍ.

وباختصار، فإنّ تعليم الرسم يطرح فعلاً، مشكلة حقيقيّة. فالأسلوب يتطوّر مع العمر وينتقل من طور الخربشات إلى التقليد الساذج وغير الكفوء لفنّ الكبار، ماراً في مراحل متعدّدة. ولطالما تساءلنا، في هذا البحث عن الدور الذي يلعبه الراشد في هذا التطوّر، المتعلّق قبل كلّ شيء، بالتقدّم الحسّي الحركي وبالنضج العقلي عند الطفل. ولعلّ الدور الذي يلعبه الراشد، هو دورٌ متواضعٌ جداً. فالبيئة قد تلعب دوراً في تحفيز هذا التطوّر من خلال الإهتمام بنتاج الأطفال، بيد أنّ هذا التحفيز يجب ألاّ يتخطّى هدفه. وقد سبق وأشرنا إلى أنّ أفضل ما يقوم به المعلّم، هو ترك الطفل يرسم ما يريد. ولعلّ من أكثر الأدوار التي يلعبها تعليم الرسم، هو تنمية حسّ الملاحظة، ولا سيّما في المراحل الأولى من النموّ الفنّي.

أمّا المشكلة التعلّميّة الحقيقيّة، فتطرح نفسها في وقتٍ لاحقٍ. ونحن نعلم أنّ الطفل، وبشكلٍ تلقائيّ، لا يهتمّ بالرسم في سنٍّ معيّنةٍ، لذلك علينا أن لا نتقبّل عدم الميل هذا كمرحلة ضروريّة ونكتفي بتوفير تعلّم "أكاديمي" ينتفع منه في ما بعد، الأطفال الذين سيصبحون فنّانين حقيقيّين. بل علينا أن ننقل إلى الطفل أساليب تقنيّة تسمح له بتذوّق الواقع المرئي، كما يوصي بذلك لوكي Luquet.

وبما أنّ دراستنا شخّصت واقع التربية الفنيّة في بعض مدارس بيروت الخاصّة، لذا فإنّ إجراء أبحاث على مناهج التربية الفنيّة في مدارس لبنان قد يفيد في تقويم واقع تعليم الفنون في مدارسنا لوضع آليّة لتعميم هذه البرامج على المدارس. وإذا كانت هذه الدراسة قد سلّطت الضوء على الخلل الذي يعتري تعليم مادّة التربية الفنيّة، فإنّ الطفل يبقى هو الغاية.

ونترك للدراسات اللاحقة أن تتعمّق أكثر بدراسة الرسم والفنون التشكيليّة عند الأطفال في لبنان. لقد تبيّن لنا في هذه الدراسة أنّ الطفل فنّانٌ صغيرٌ ولديه قدرات إبداعيّة متنوّعة لا يمكن إهمالها. وفي كثير من الأحيان تقترب رسومات الأطفال من رسومات الفنّانين الذين سبق ذكرهم في هذه الرسالة، لأنّ العفويّة والحسّ المرهف والطرافة هي من خصائص الطفولة. وهذه الخصائص تدخل في صميم الفنّ الحديث.

ونختم بالقول أنّ القدرة على الإبداع، لا تنمو إلاّ في مناخ الحريّة. فالإبداع والتسلط لا يجتمعان، والحريّة منشأ الإبداع. وإذا كانت المجتمعات تنتج ما تريده، فالتطابق الإجتماعي الأعمى والهيمنة على العقول برواسب المرضيّة الموروثة تقتلان الإبداع والثقافة. نأمل أن نكون في بحثنا هذا قد طرحنا بوضوح مسألة الجماليّة في رسوم الأطفال وأظهرنا الخلل القائم في مسار التربية الفنيّة في لبنان.

الملاحق

١. استمارة تقويم رسومات الأطفال ورائز تورانس
٢. رسومات مختلفة
٣. جداول إحصائيّة

معطيات أساسيّة

أولاً: التعريف بالفنّان المقوّم

الإسم: ....

المؤهلات العلميّة:

شهادة ثانويّة أو ما يعادلها ☐ دراسات عليا ☐

إجازة جامعيّة ☐

عدد المعارض الفرديّة: ....

عدد المعارض الجماعيّة (تقريباً): ....

ثانياً: التعريف بالتلميذ والمدرسة (خاص بالباحثة)

اسم التلميذ: ....

جنسه:

ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة: ....

ثالثاً: نوع الرسم

رسم حر ☐ رسم موجّه ☐

رابعاً: ما هو تقويمكم للرسم بشكلٍ عامٍ؟

جيّد جداً ☐ جيّد ☐ وسط ☐ ضعيف ☐

ملحق رقم – ١ –

استمارة تقويم رسومات الأطفال

جامعة القدّيس يوسف

معهد الآداب الشرقيّة

استمارة تقويم رسوم الأطفال من قبل الفنّان

(المعايير الجماليّة)

ينحصر هدف هذه الإستمارة بالإجابة عن بعض الأسئلة المتعلّقة بالقيمة الجماليّة لرسوم الأطفال في السابعة من عمرهم وذلك من وجهة نظر الفنّانين.

ولمّا كنتم من الفنّانين التشكيليّين المحترفين في لبنان، فإنّ إجابتكم على أسئلتنا، ستكون على درجة عالية من الأهميّة لإتمام الرسالة التي سننال على أساسها شهادة الماجستير في التربية من جامعة القدّيس يوسف في بيروت، لذا نرجو منكم الدقّة في الإجابة ولكم الشكر والتقدير.

الرجاء وضع علامة (√) أسفل الإجابة التي تتّفق مع وجهة نظركم في ما يتعلّق بالمعايير الجماليّة في رسمة الطفل:

	٤	٣	٢	١	ملاحظات إضافيّة
معايير التقويم	جيّد جداً	جيّد	وسط	ضعيف	
يحمل أسلوب التعبير في الرسم والتلوين غنىً وتميّزاً خاصاً					
ظهور الحسّ الجمالي في استعمال الألوان					
التنوّع الشكلي واللوني					
الاختلافات في شدّة أو كثافة نوعيّة الخطوط					
الوعي بالفراغات عندما يتعامل مع الخطوط والأشكال					
يتضمّن الرسم زخارف وتفاصيل					
تأثير العفويّة في إغناء جماليّة الرسم					
دور الخيال في هذا الرسم					
التنوّع باستعمال المادّة					
المرونة اليدويّة					
حسن اختيار العناصر					
الحلول الإبتكاريّة في الرسم					

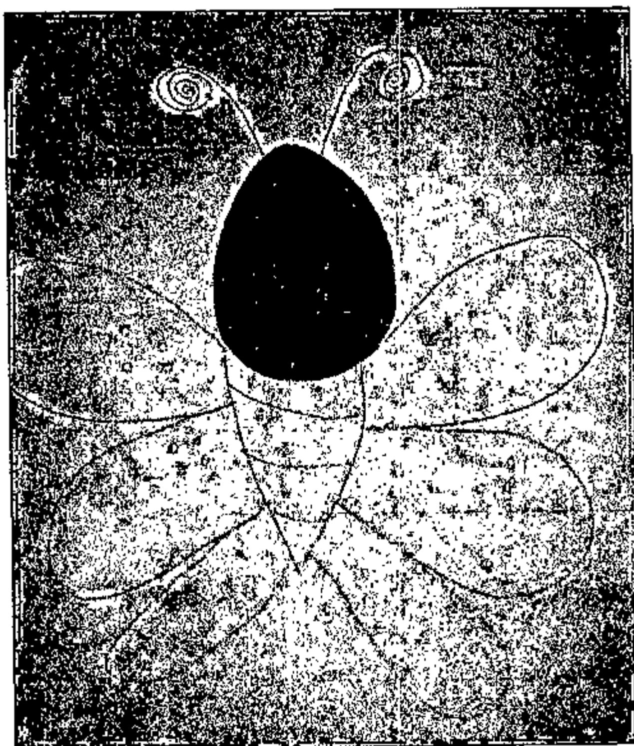
ملاحظات أخرى حول التقويم :..
....
....

برأيكم، هل تقترب رسوم هذا الطفل من أعمال أحد الفنانين؟ ....
إن كانت الإجابة نعم، من هو وأين..
....

مع الشكر لتعاونكم

ملحق رقم – ٢ –

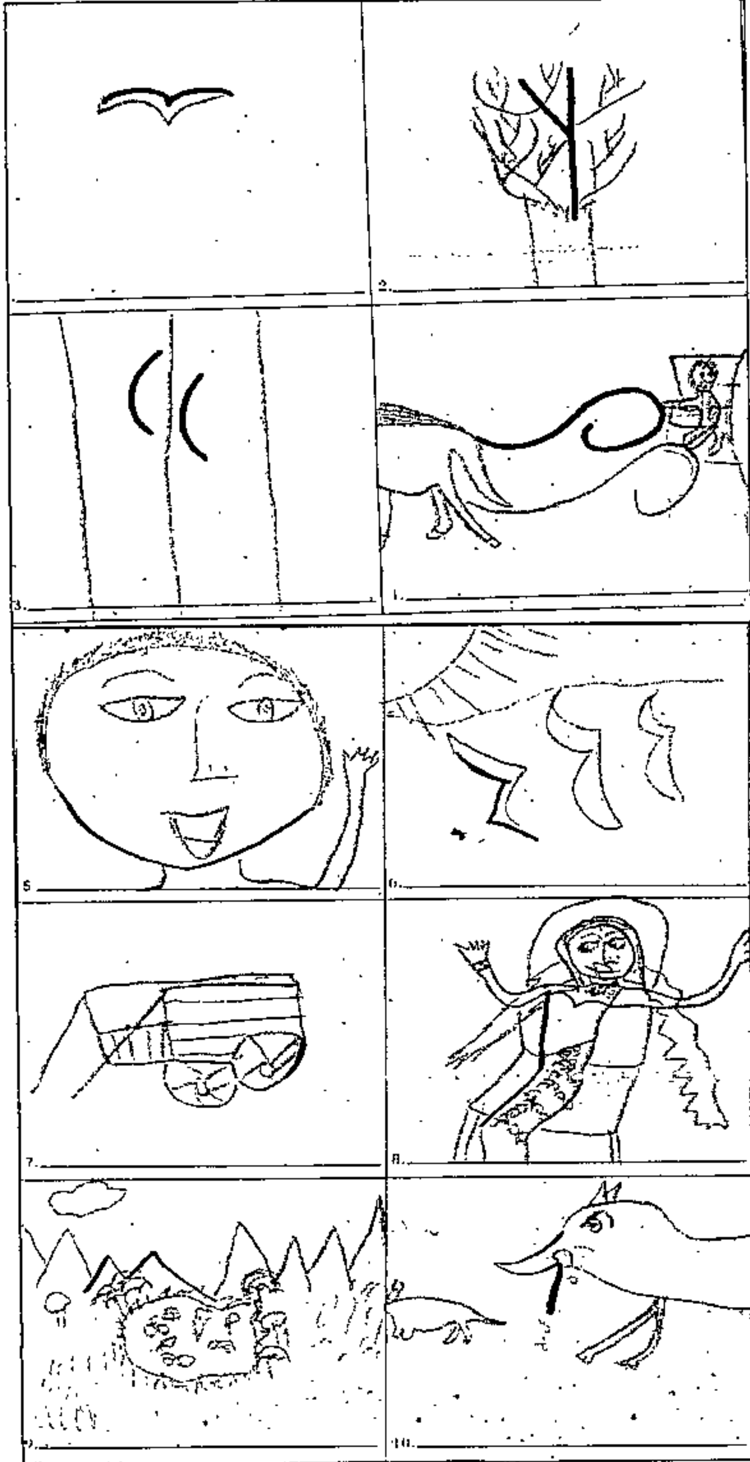
إختبار بناء الصورة في رائز تورانس





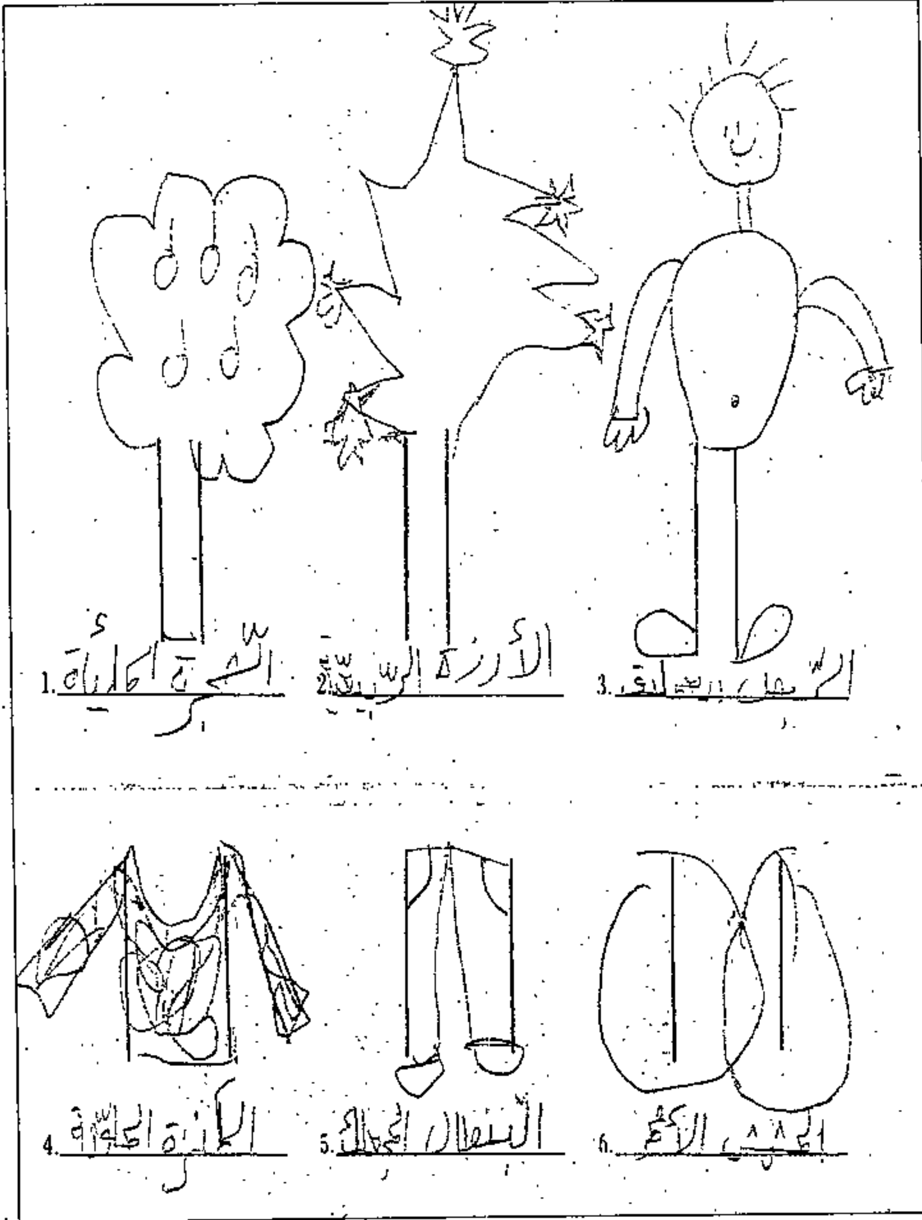
الملحق - ٣-

إختبار تكملة الصورة في رائز تورانس



الملحق رقم – ٤ –

إختبار الخطوط المتوازية في رائز تورانس



الملحق رقم – ٥ –

لائحة المعايير المعتمدة لاحتساب نتائج القدرات الإبداعيّة لرائز تورانس

Etalonnage

NIVEAU PRIMAIRE : 158 élèves de CP à CM.1

NOTES T	VERBALES						FIGURÉES				NOTES T
	TOTAUX			TOTAUX PARTIELS (Test 1, 4, 5, 7)			TOTAUX				
	FLUIDITE	FLEXIBILITE	ORIGINALITE	FLUIDITE	FLEXIBILITE	ORIGINALITE	FLUIDITE	FLEXIBILITE	ORIGINALITE	ELABORATION	
100	177	68	219	124	51	163	53	40	85	188	100
95	164	64	203	115	48	151	50	38	79	175	95
90	152	59	187	106	45	139	46	35	73	161	90
85	140	55	171	97	42	126	43	33	67	148	85
80	127	51	155	89	38	114	39	30	61	135	80
75	115	47	139	80	35	102	35	27	55	122	75
70	102	43	123	71	32	90	32	25	48	108	70
65	90	38	107	62	28	77	28	22	42	95	65
60	77	34	91	53	25	65	25	19	36	82	60
55	65	30	75	45	22	53	21	17	30	69	55
50	52	26	59	36	19	41	17	14	24	55	50
45	40	22	43	27	15	28	14	11	18	42	45
40	27	17	27	18	12	16	10	9	12	29	40
35	15	13	11	9	9	4	7	6	6	16	35
30	2	9	—	1	6	—	3	3	0	3	30
25	—	5	—	—	2	—	—	1	—	—	25
20	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	20

ملحق رقم – ٦ –

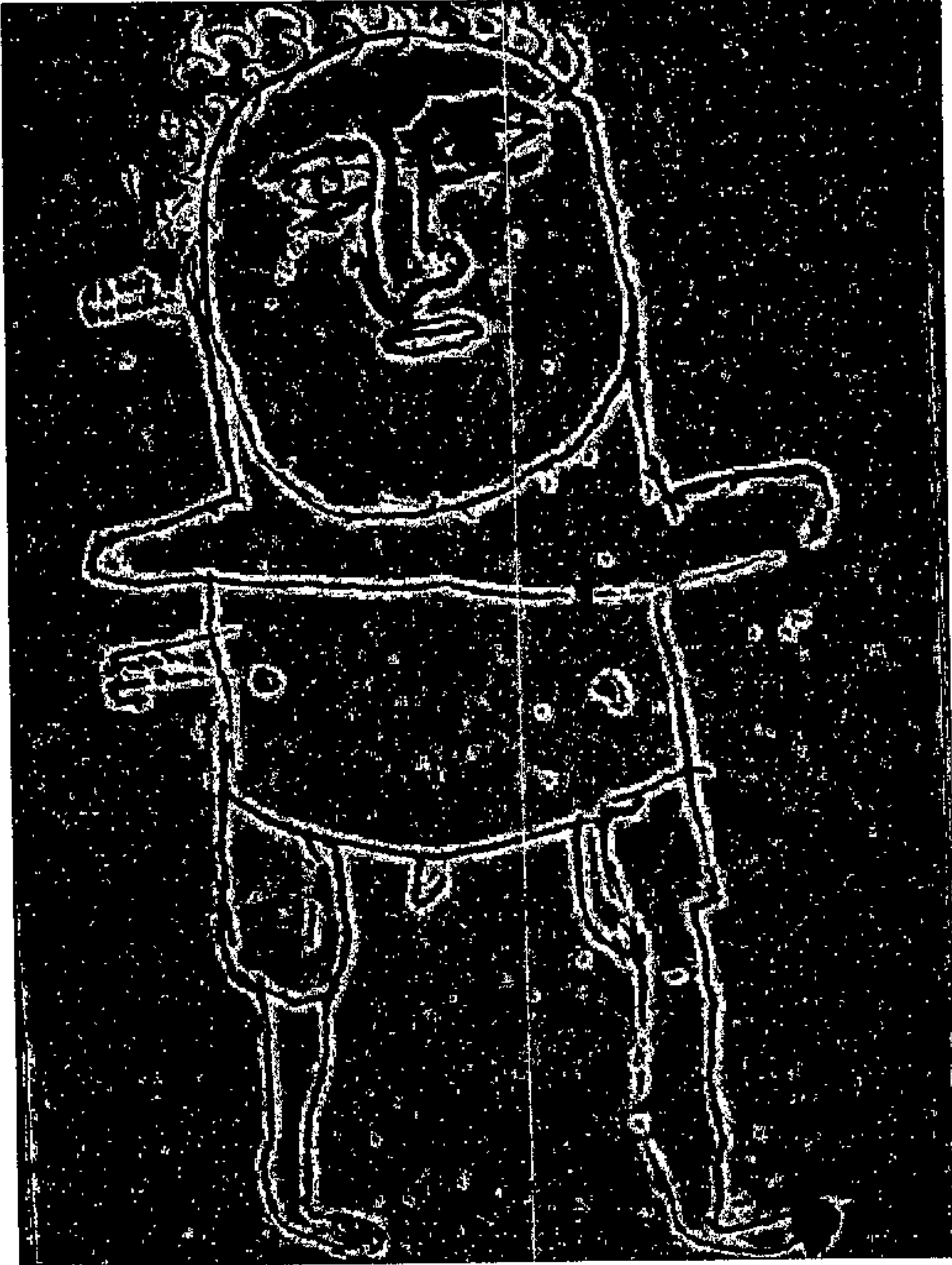
بورتريه للفنّان Corot



(Howard Gardner, **Gribouillages et dessins d'enfants,** p٢١.)

الملحق رقم – ٧ –

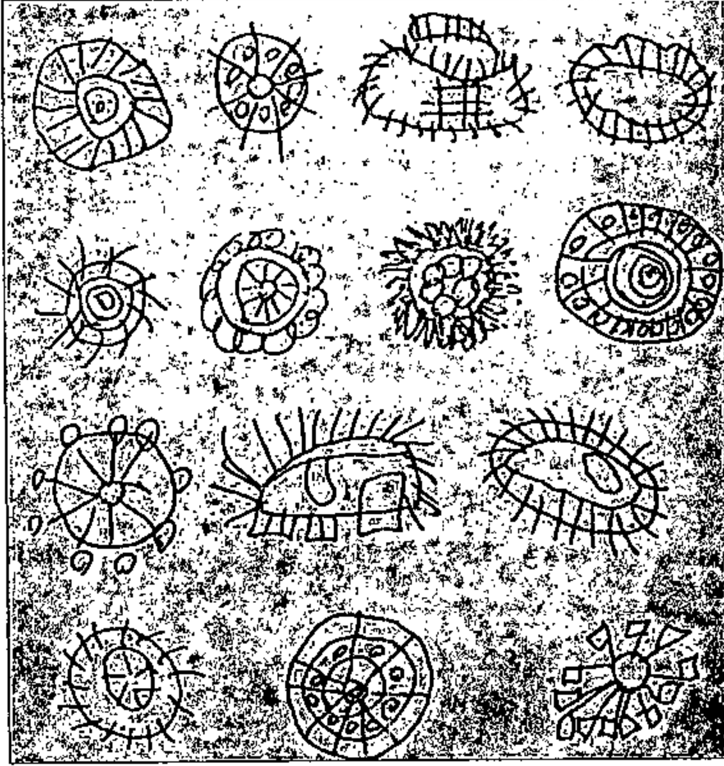
رسمٌ شخصيّ أنجزه لويس الثالث عشر في الخامسة من عمره

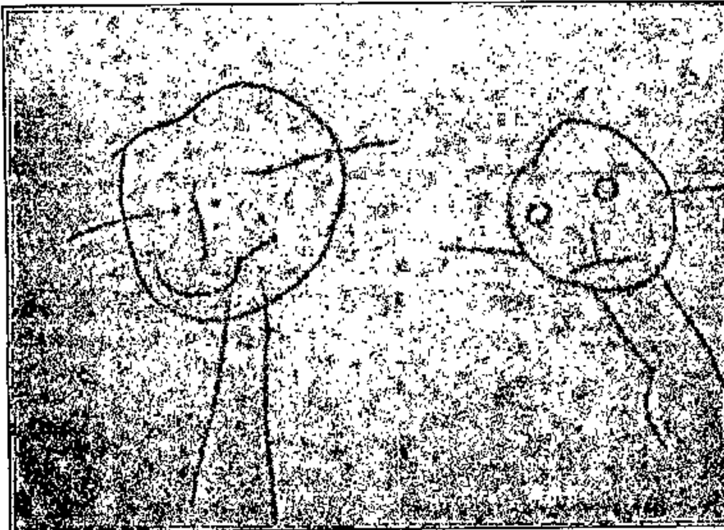


(Jacqueline Royer, **Que nous dissent les dessins d'enfants**? P٥٢.)

الملحق رقم -٨-

الشمس والصورة الإنسانيّة الأولى عند الأطفال

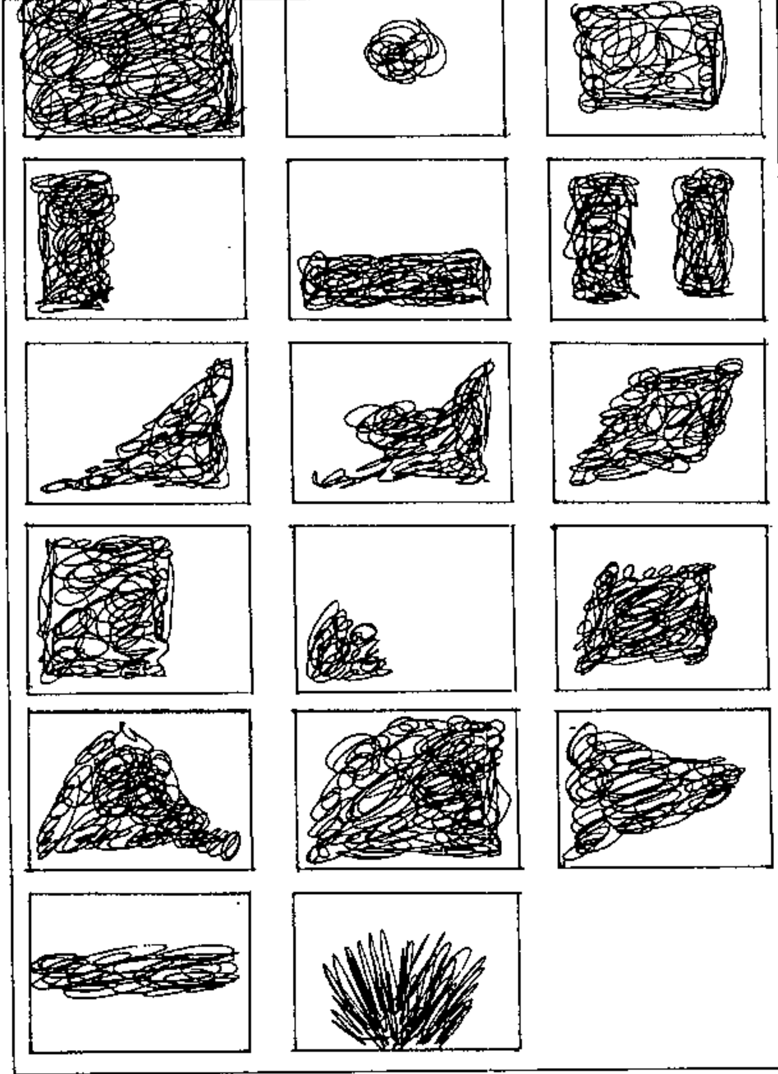




(Howard Gardner, **Gribouillages et dessins d'enfants,** p٥٩- ٦٤.)

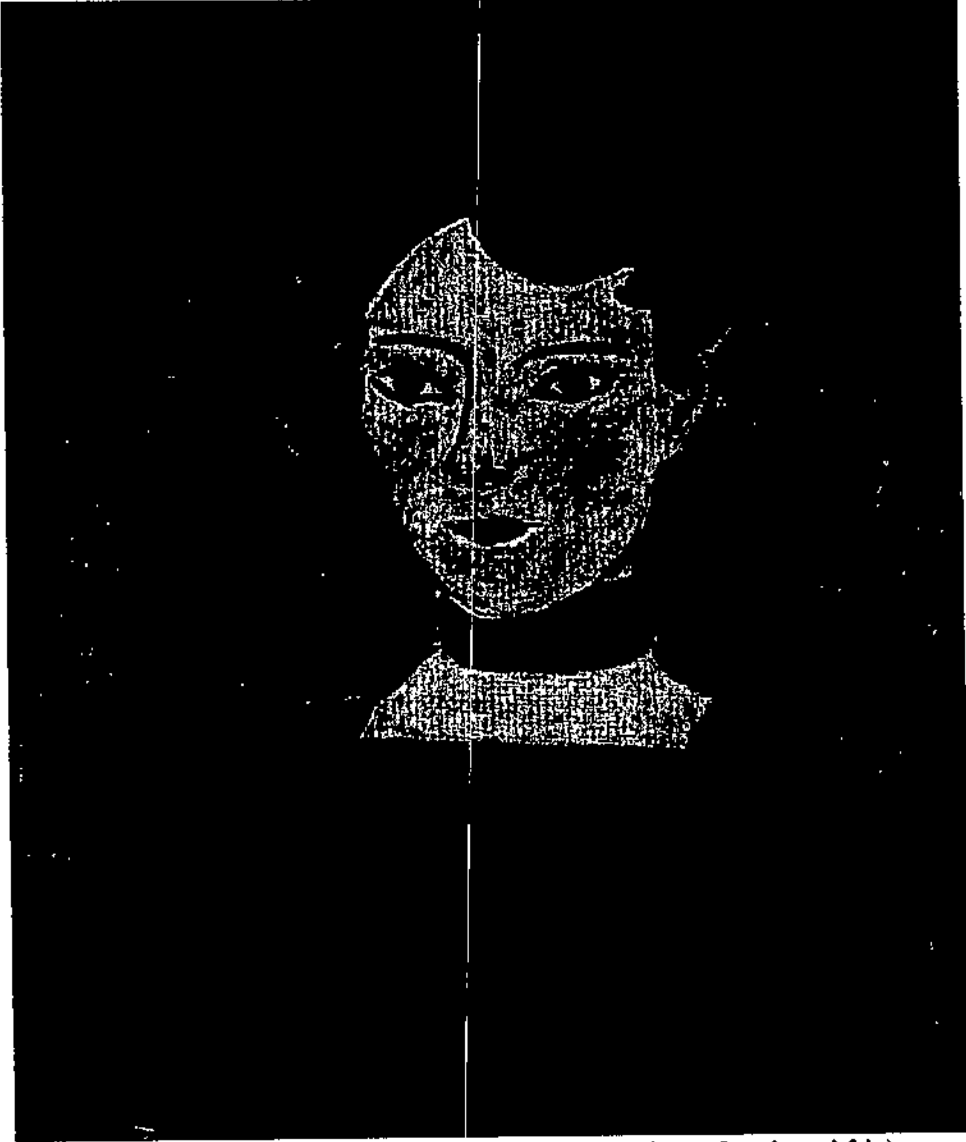
الملحق رقم – ٩ –

طرق توزيع الطفل للخربشة على صفحة الرسم كما ورد عن رودا كيلوج



الملحق رقم – ١٠–

بورتريه Marguerittte للفنّان الفرنسي هنري ماتيس



(Emmanuel Pernoud, **L'Invention du dessin enfantin,** p١٩١.)

الملحق رقم -١١ -

رسومات لأطفال عُثر عليها في أجندة بيكاسو

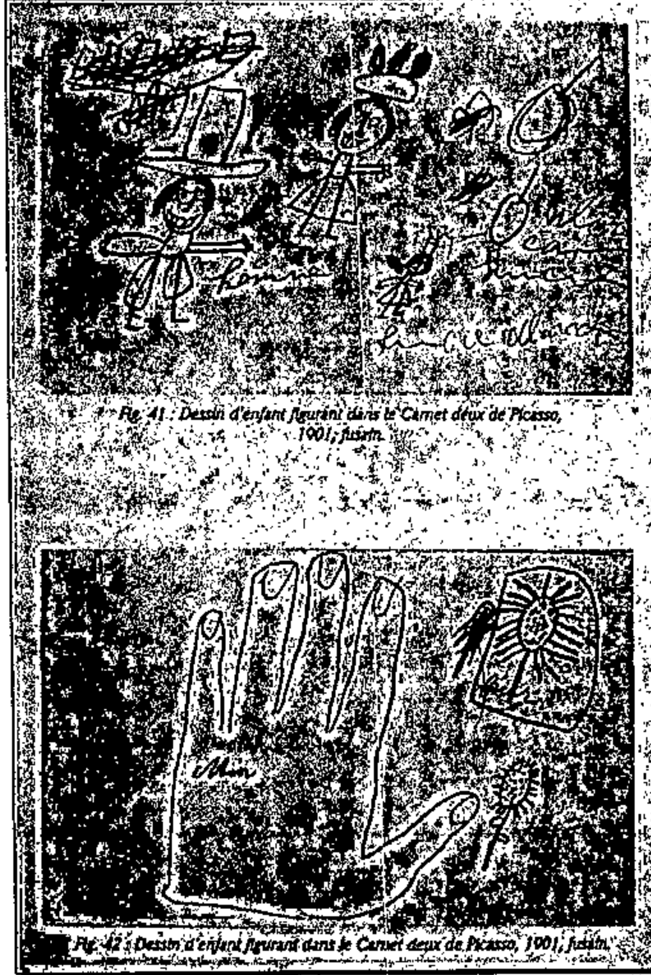

Fig. 41 : Dessin d'enfant figurant dans le Carnet deux de Picasso, 1901, fusain.

Fig. 42 : Dessin d'enfant figurant dans le Carnet deux de Picasso, 1901, fusain.

(Emmanuel Pernoud, **L'Invention du dessin enfantin,** p٢٠٥.)

الملحق - ١٢ -

دراستان تحضيريّتان لبورتريه البحّار للفنّان بيكاسو



(Emmanuel Pernoud, **L'Invention du dessin enfantin,** p٢٠٧.)

الملحق رقم - ١٣-

لوحة "أنا والقرية" للفنّان مارك شاغال.



(Ingo Walther, **Marc Chagall,** p٢١.)

الملحق رقم – ١٤–

لوحة للفنّان ميرو Miro .



(محمود البسيوني، تحليل رسوم الأطفال، ص١٨٣.)

الملحق رقم – ١٥–

لوحة للفنّان كلي Klee.



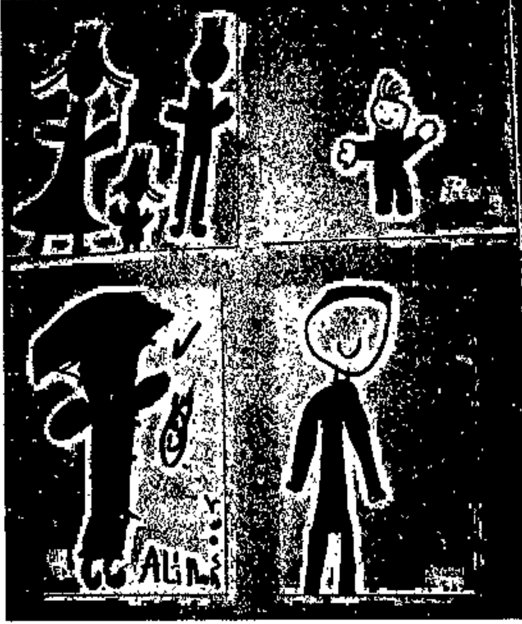
(محمود البسيوني، **تحليل رسوم الأطفال**، ص١٨٤.)

الملحق رقم – ١٦-

رسومات الإنسان في مراحل مختلفة



٤–٥ سنوات



٦–٧ سنوات



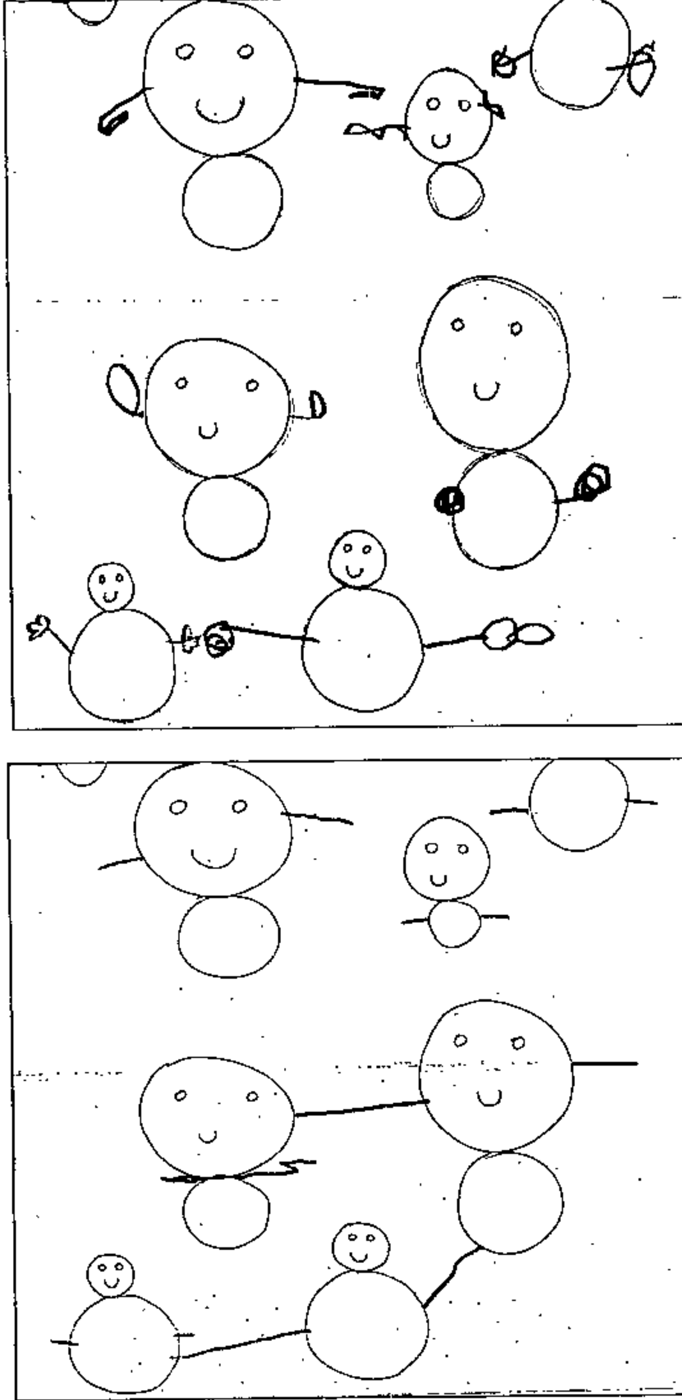
٨– ٩ سنوات



١٠– ١١ سنة

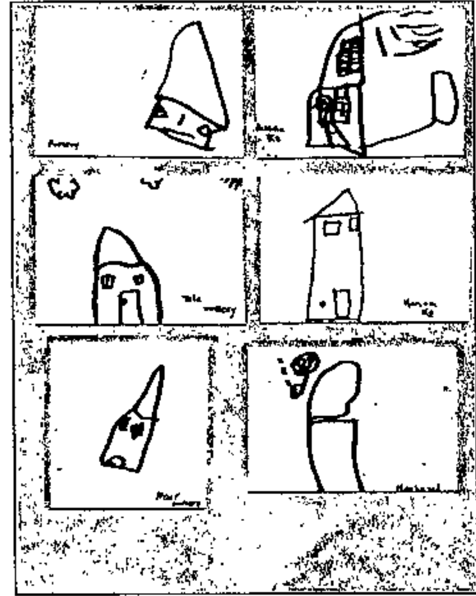
الملحق – ١٧ –

رسم الأذرع عند الأطفال في مرحلة "الرجل الضفدع" بحسب اختبار فريمان Freeman

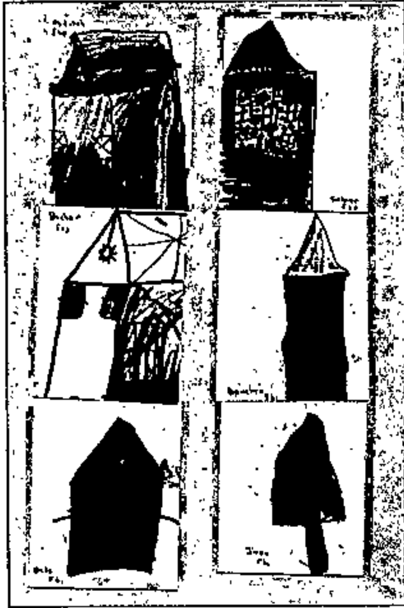


الملحق رقم – ١٨–

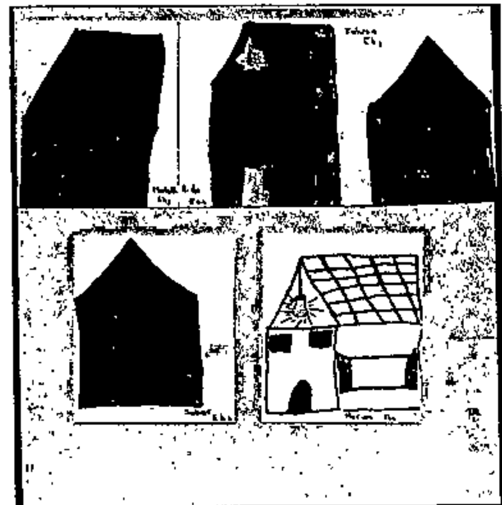
رسومات المنزل في مراحل مختلفة



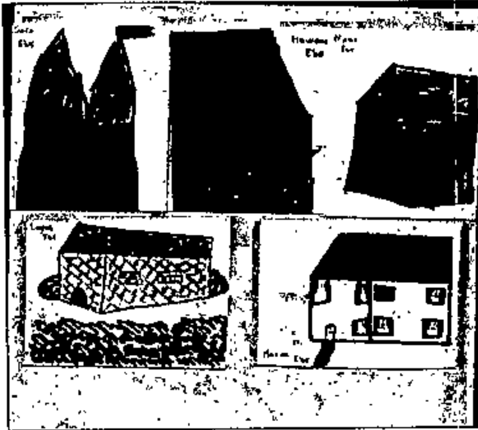
٤–٥ سنوات



٦–٧ سنوات



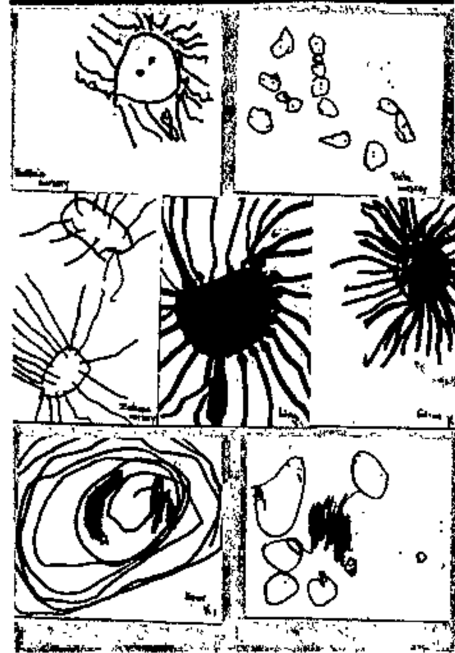
٨– ٩ سنوات



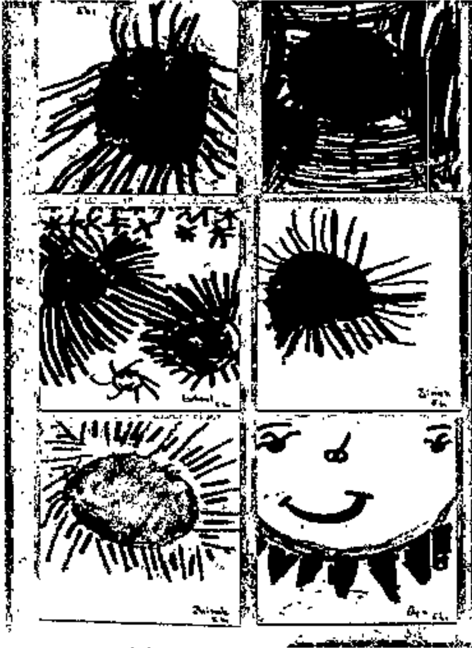
١٠– ١١ سنة

الملحق رقم – ١٩ –

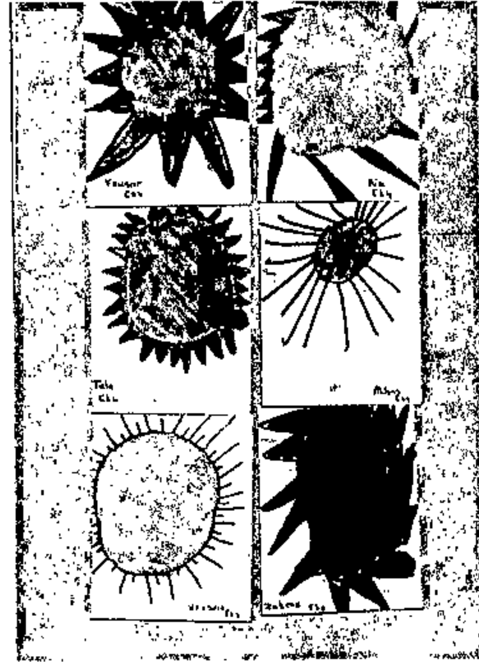
رسومات الشمس في مراحل مختلفة



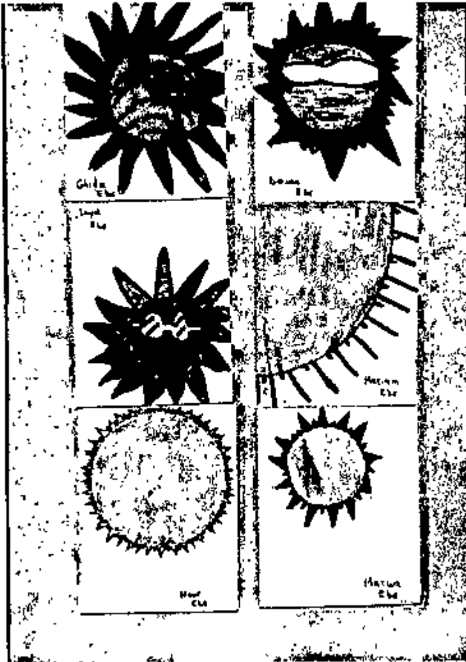
٤–٥ سنوات



٦–٧ سنوات



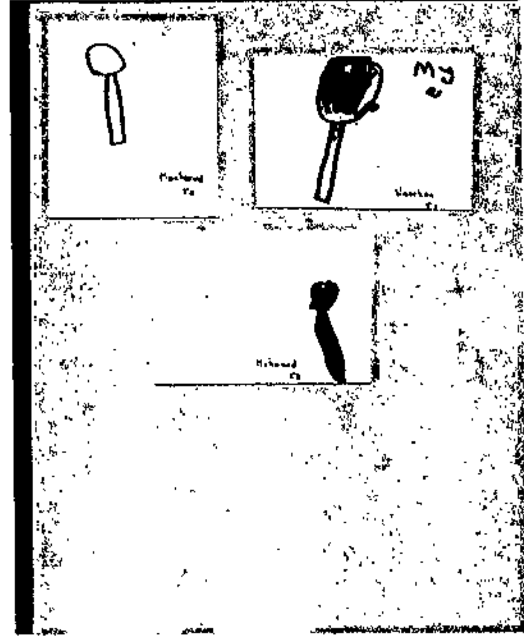
٨– ٩ سنوات



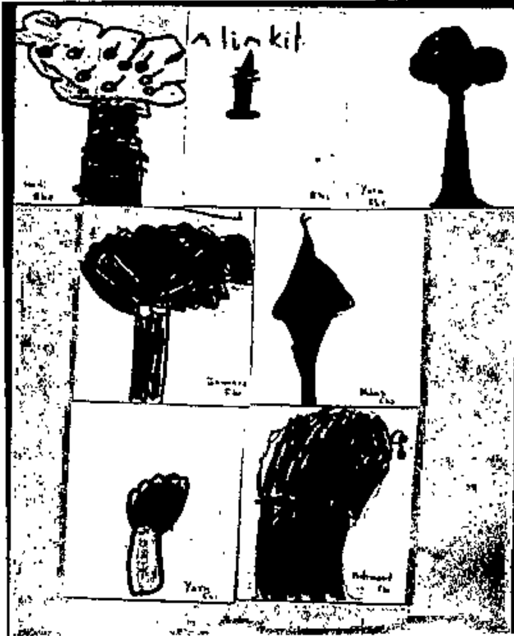
١٠– ١١ سنة

الملحق رقم – ٢٠ –

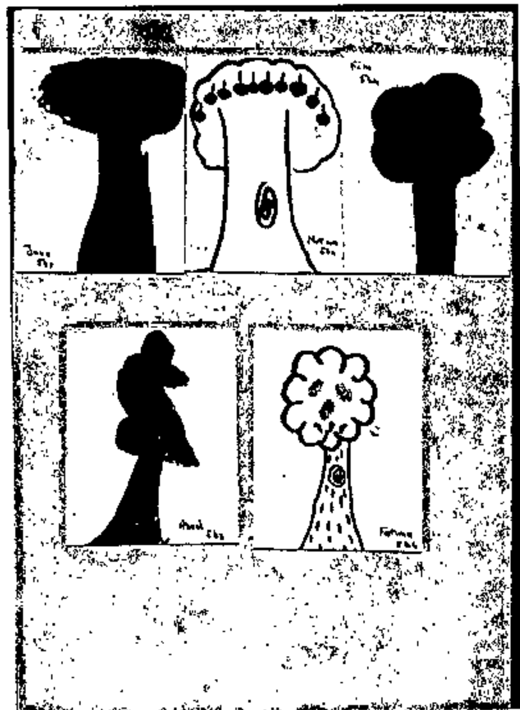
رسومات الشجرة في مراحل مختلفة



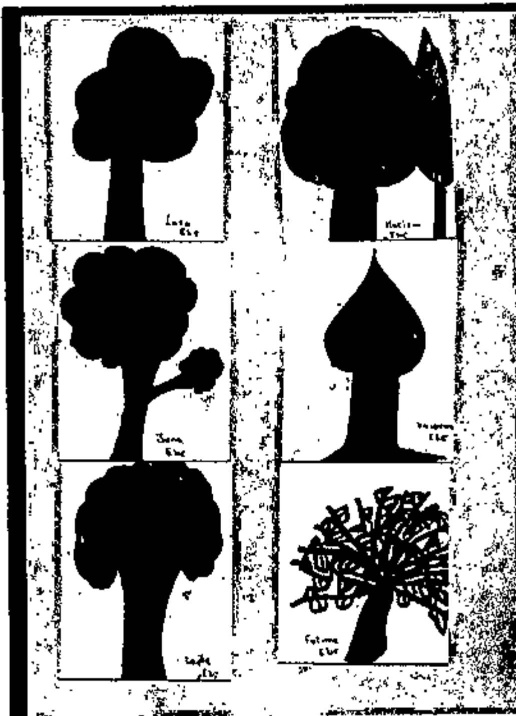
٤–٥ سنوات



٦–٧ سنوات



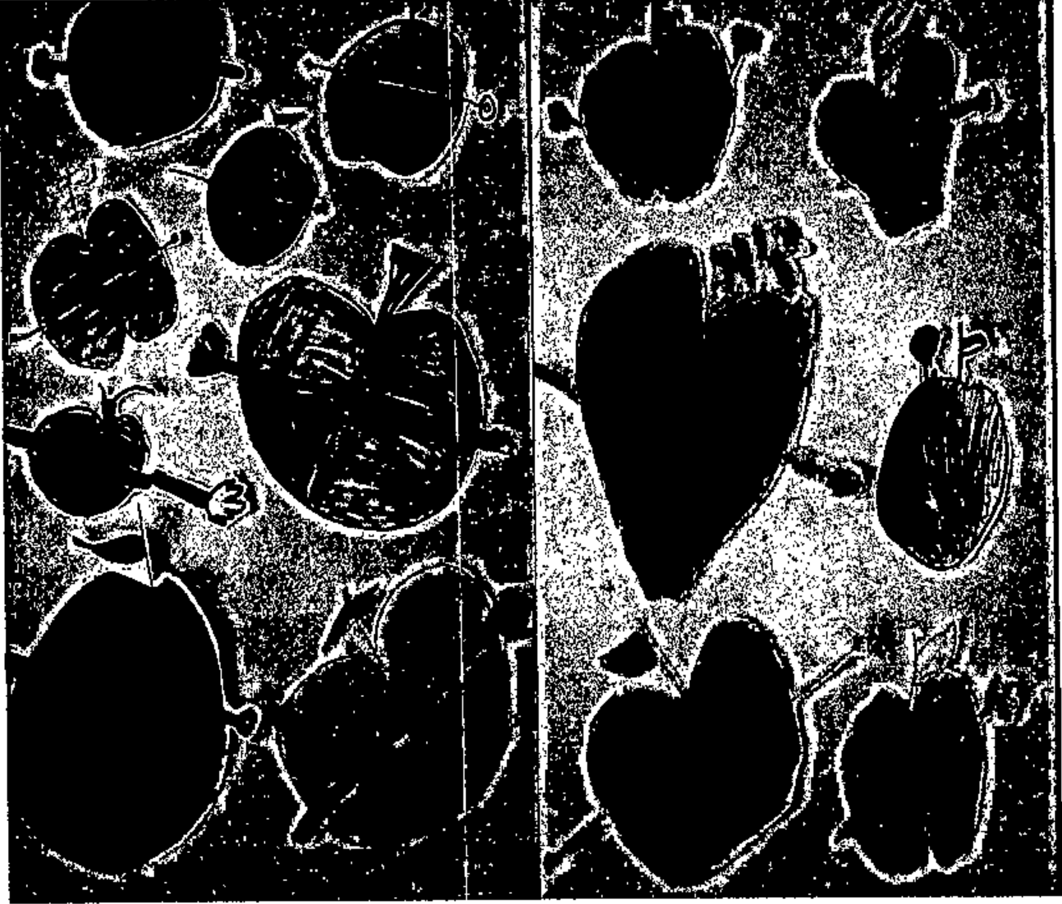
٨– ٩ سنوات



١٠– ١١ سنة

الملحق – ٢١ –

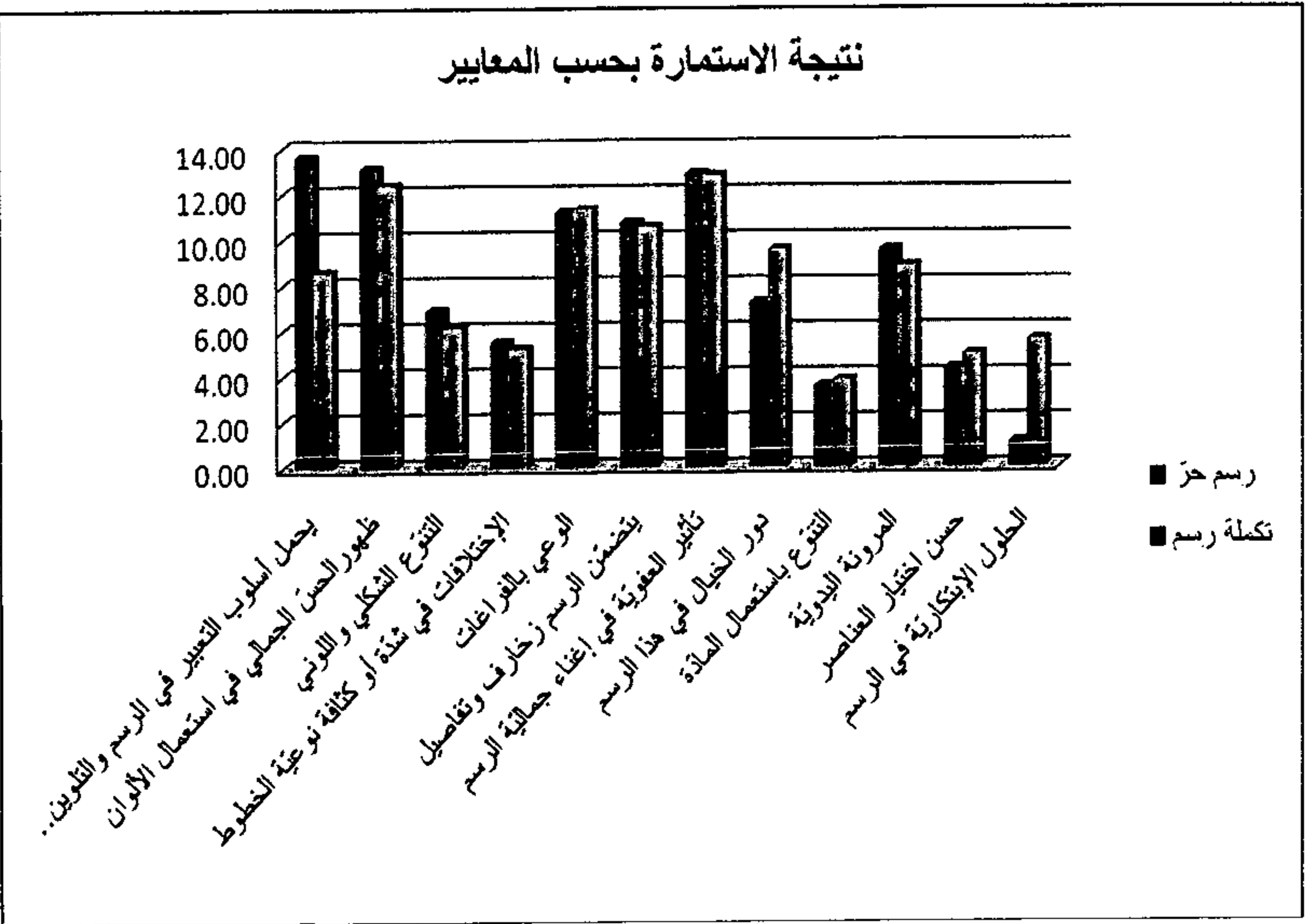
تجربة "التفاحة والدبّوس" التي تظهر مسألة الشفافيّة في رسوم الأطفال



الملحق – ٢٢ –

جدول إحصائي لنتيجة الإستمارة بحسب معايير التقويم

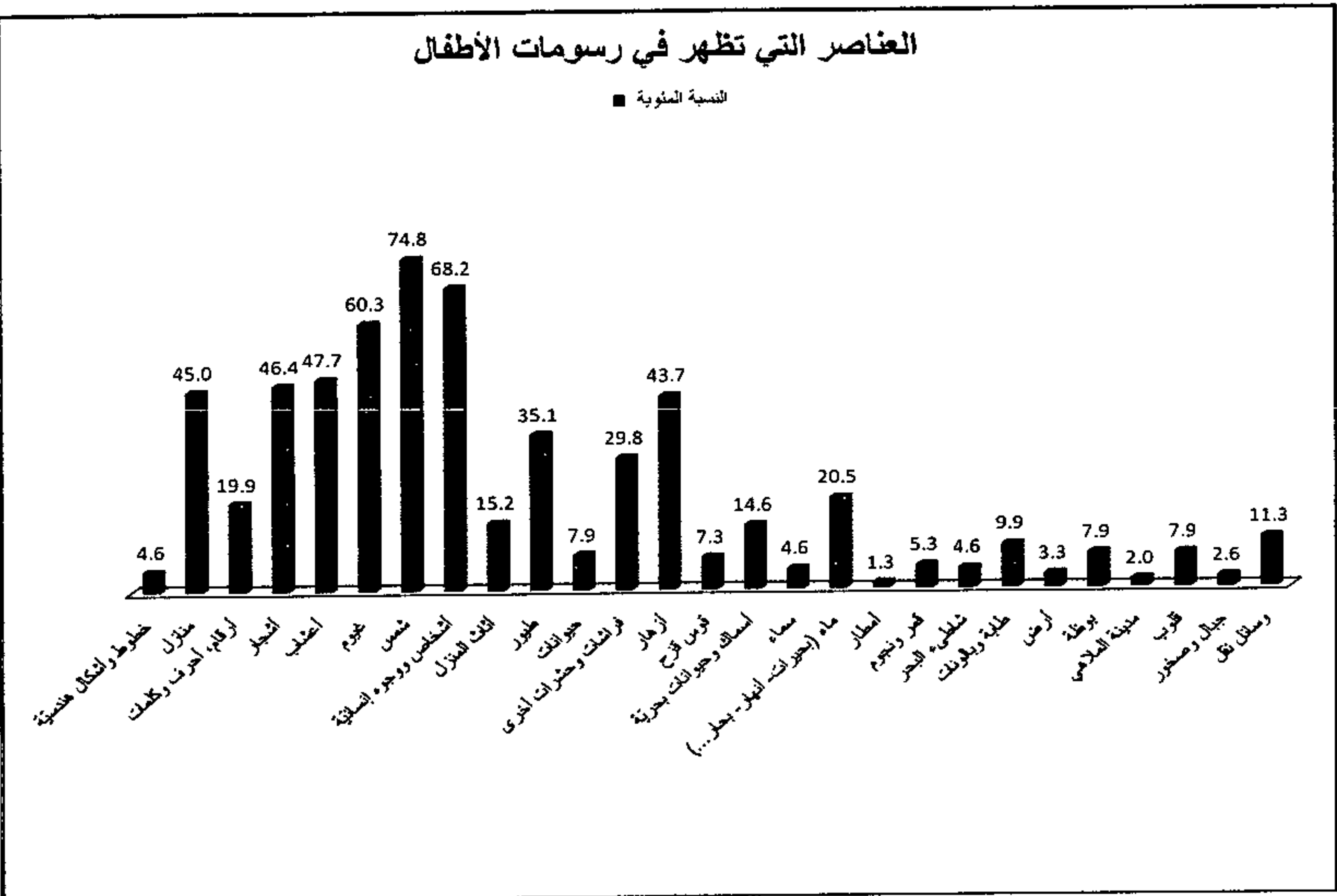
جدول رقم –١٨– : نتيجة الإستمارة بحسب معايير التقويم.



الملحق – ٢٣ –

جدول إحصائي للعناصر التي تظهر في رسوم الأطفال

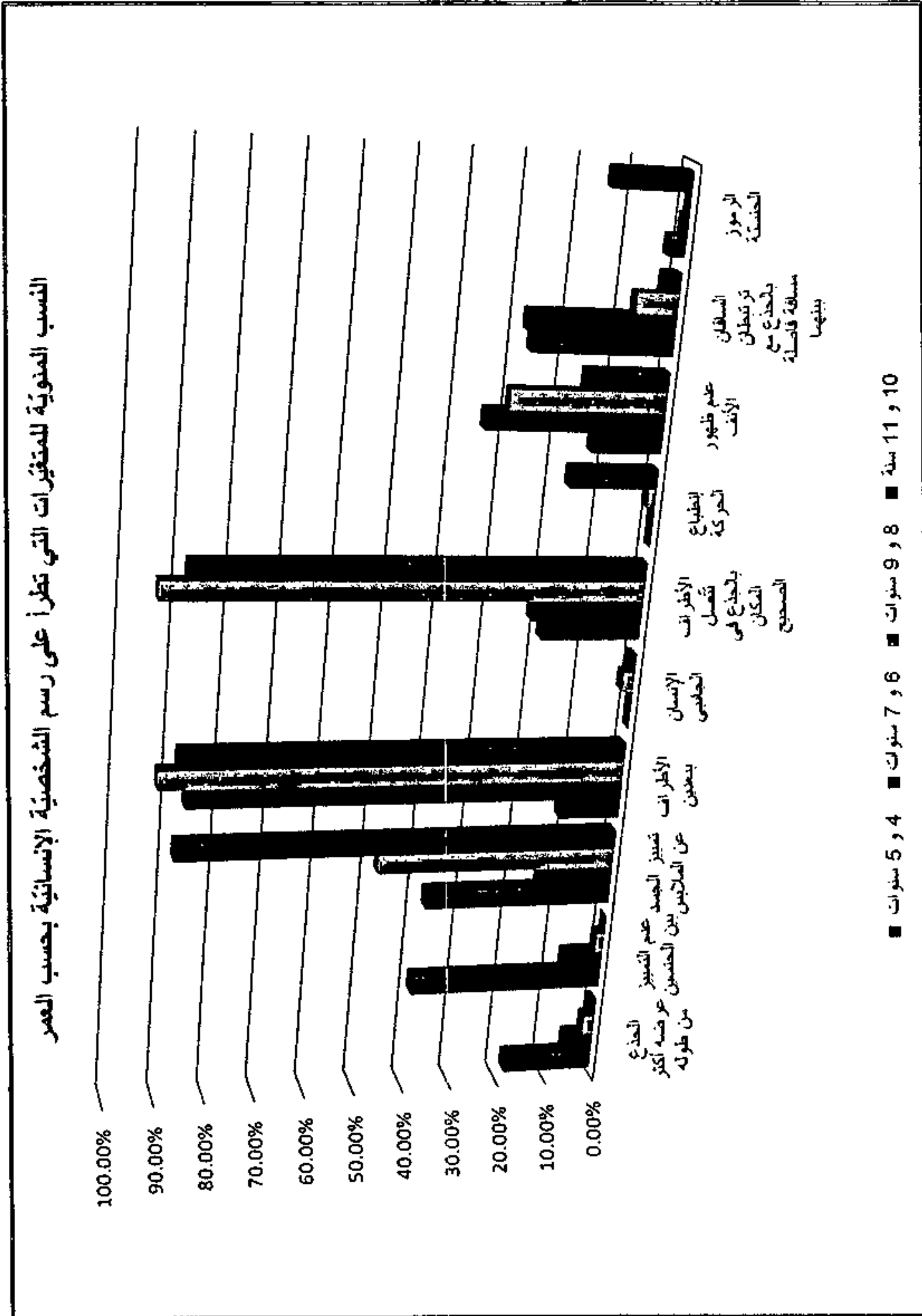
جدول رقم –١٩– : العناصر التي تظهر في رسوم الأطفال.



الملحق – ٢٤ –

جدول إحصائي للمتغيّرات التي تطرأ على رسم الشخصيّة الإنسانيّة عند الأطفال

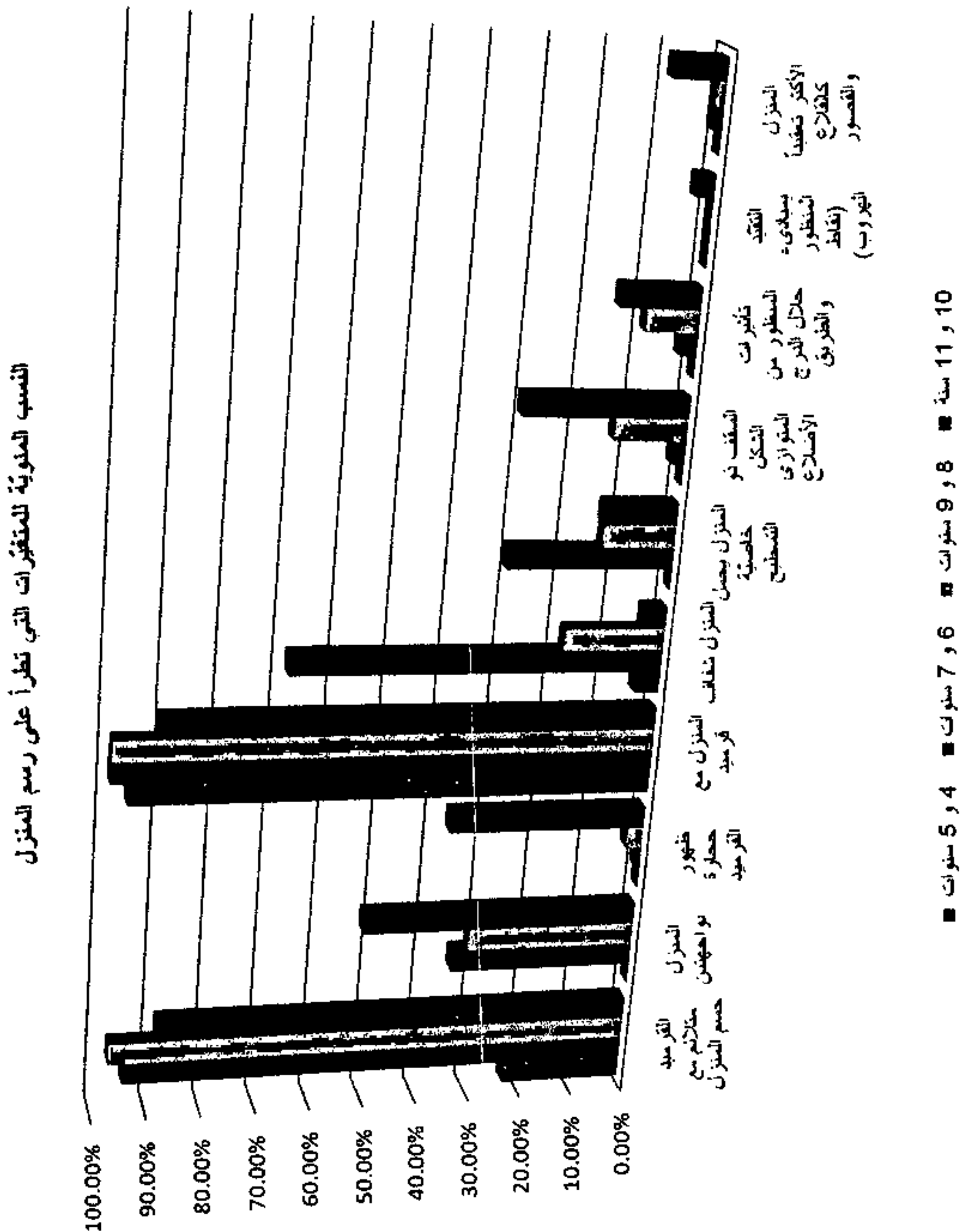
جدول رقم –٢٠– : تطوّر رسم الشخصيّة الإنسانيّة عند الأطفال.



الملحق – ٢٥ –

جدول إحصائي للمتغيّرات التي تطرأ على رسم المنزل عند الأطفال

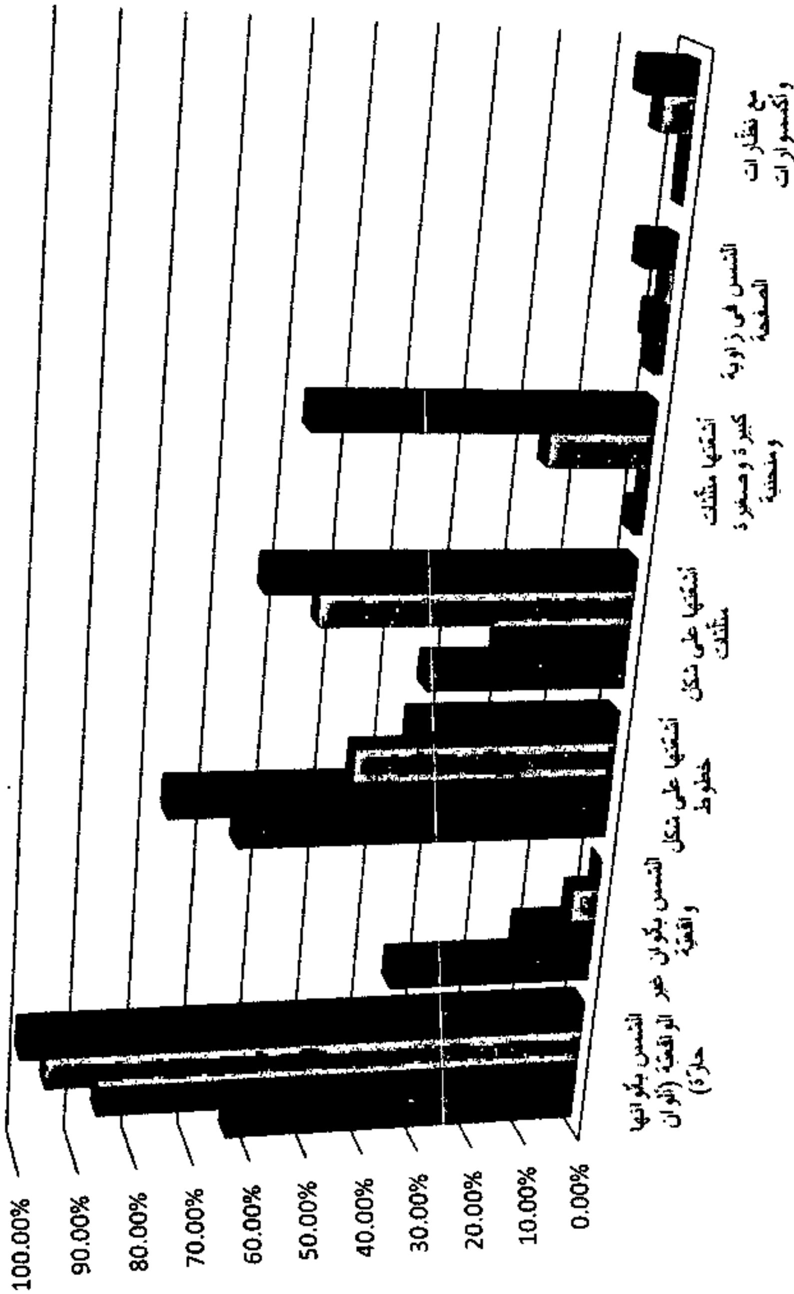
جدول رقم –٢١– : تطوّر رسم المنزل عند الأطفال



الملحق – ٢٦ –

جدول إحصائي للمتغيّرات التي تطرأ على رسم الشمس عند الأطفال

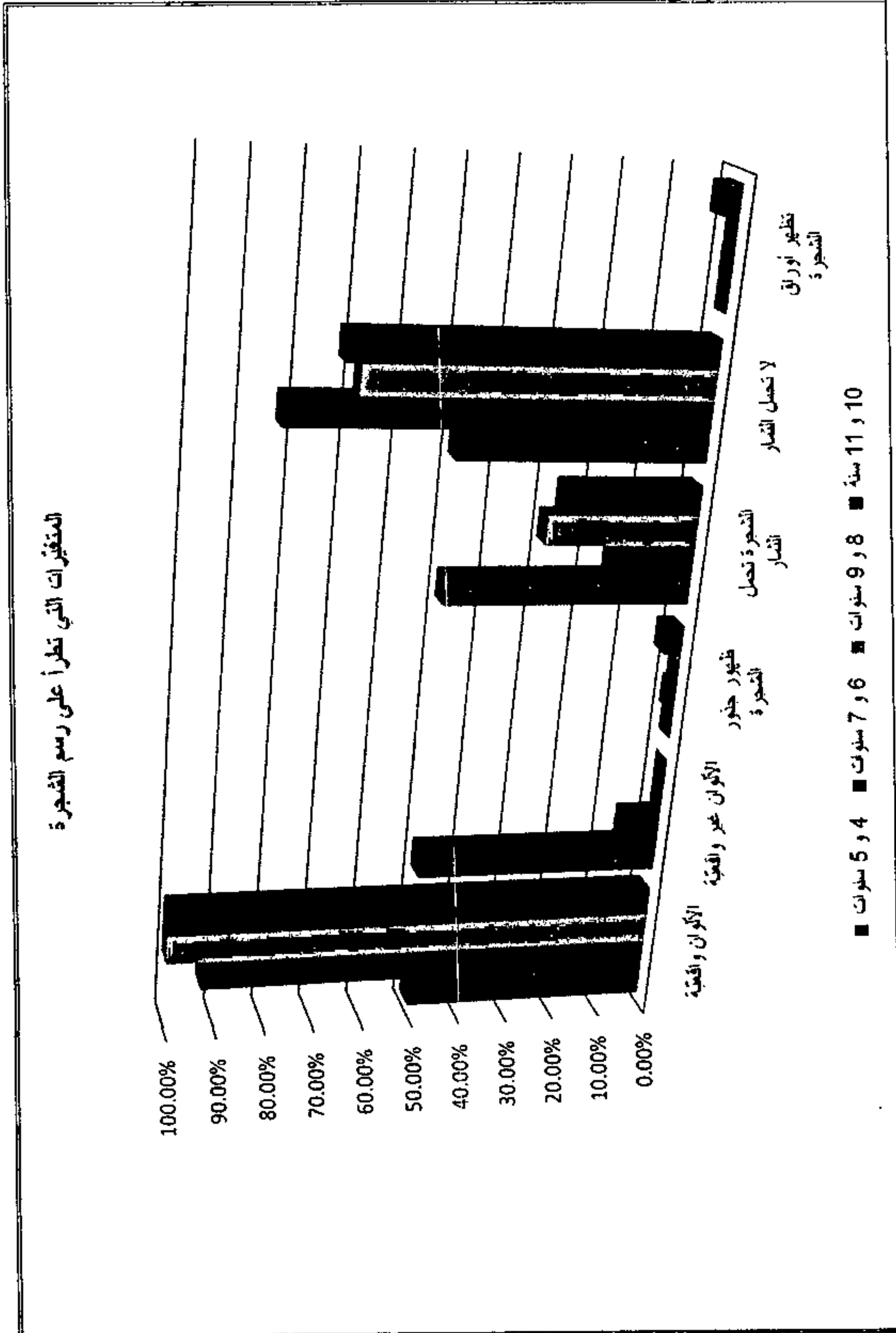
جدول رقم -٢٢- : تطَور رسم الشمس عند الأطفال.



الملحق – ٢٧ –

جدول إحصائي للمتغيّرات التي تطرأ على رسم الشجرة عند الأطفال

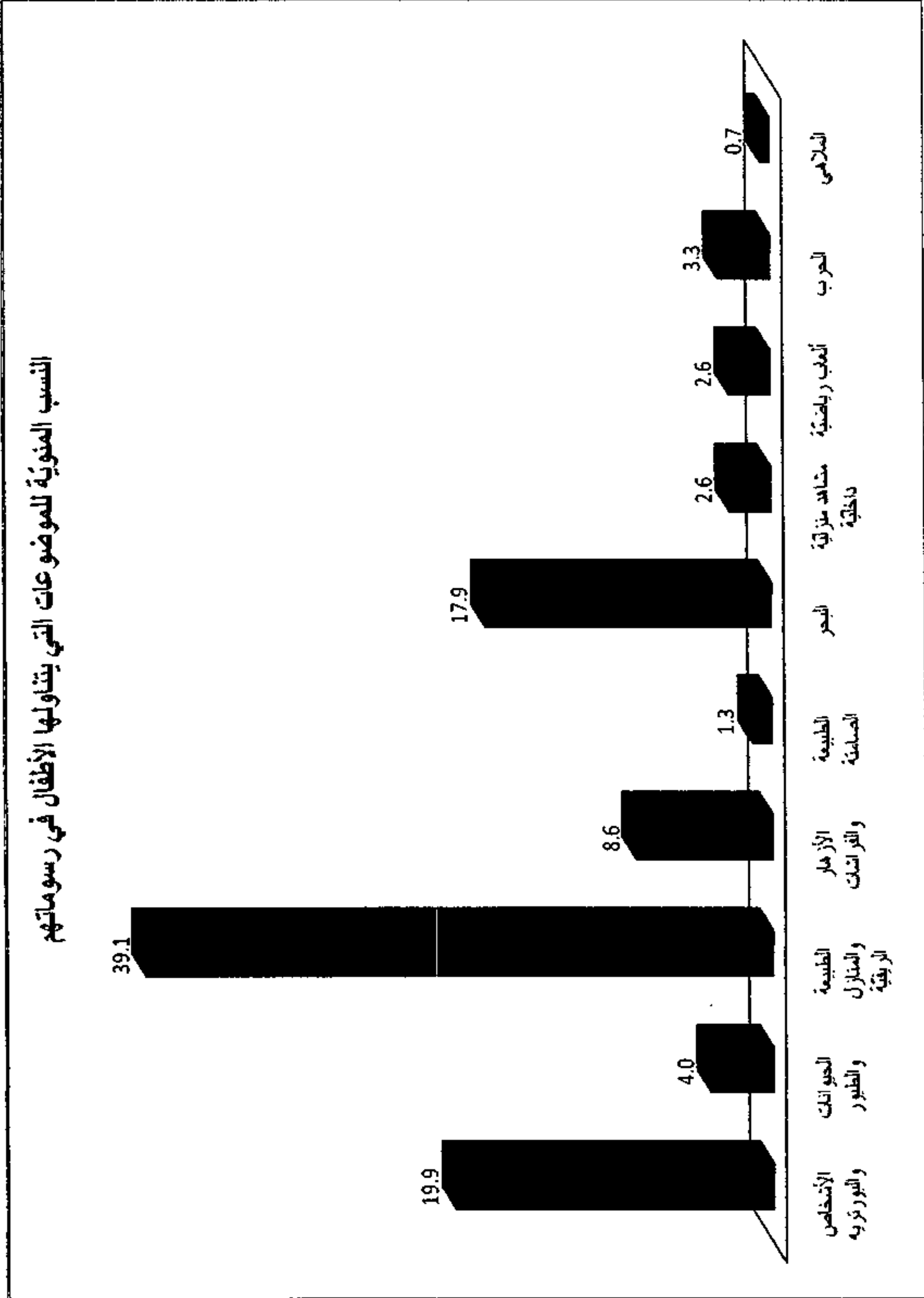
جدول رقم –٢٣– : تطوّر رسم الشجرة عند الأطفال.



الملحق – ٢٨ –

جدول إحصائي يظهر النسب المئويّة للموضوعات التي يتناولها الأطفال في رسوماتهم

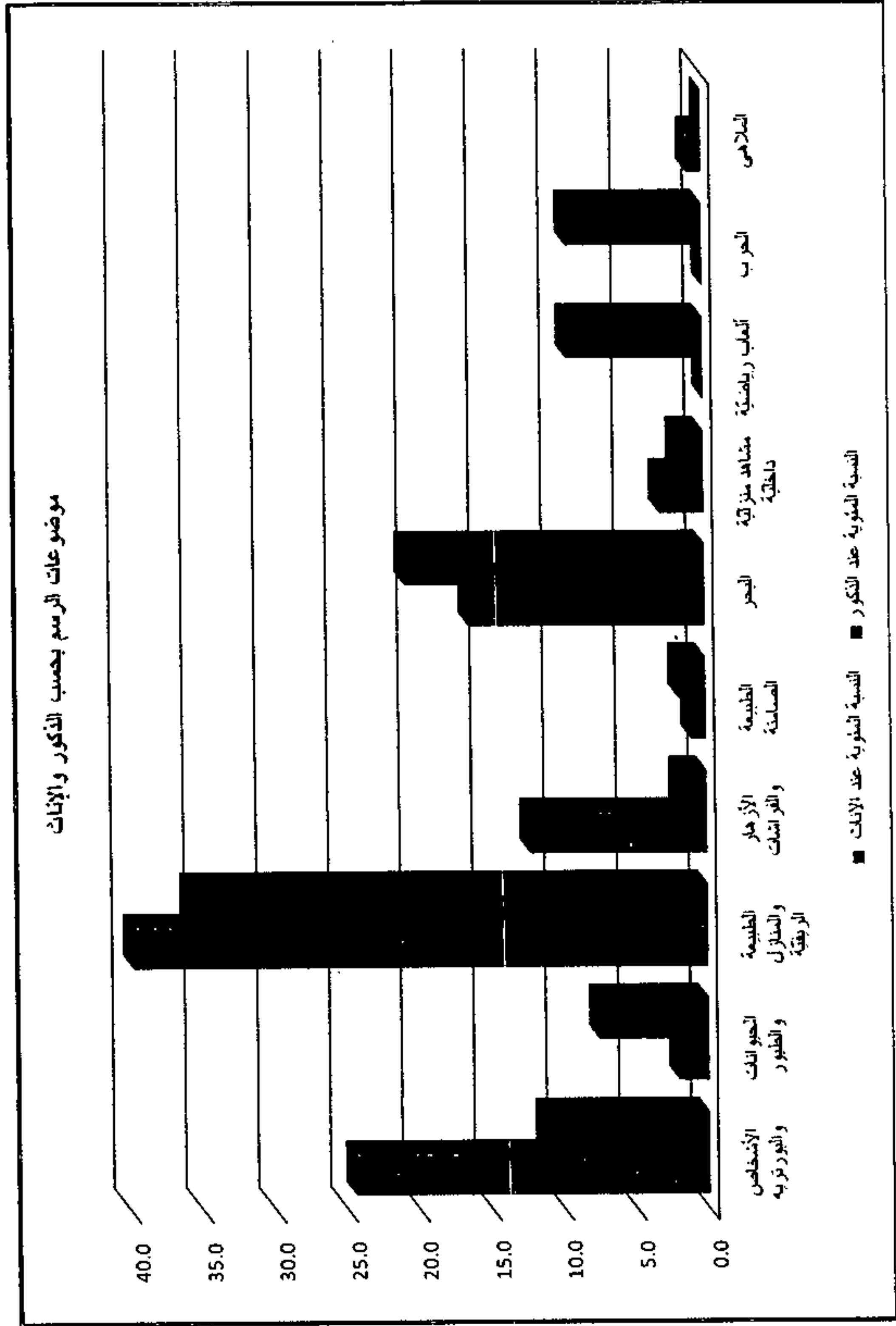
جدول رقم –٢٤– : الموضوعات التي يتناولها الأطفال.



الملحق – ٢٩ –

جدول إحصائي لموضوعات الرسم بحسب الذكور والإناث

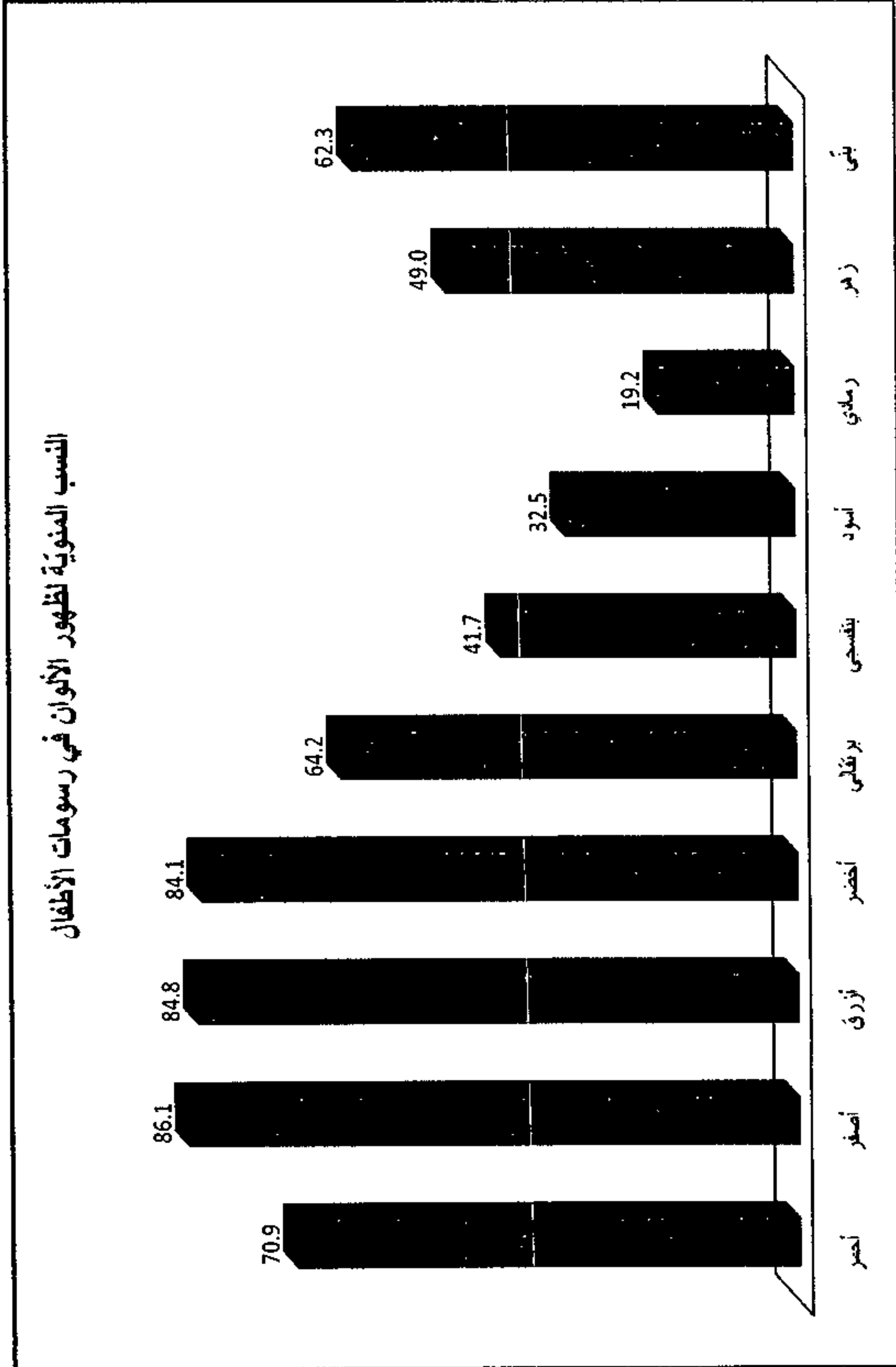
جدول رقم –٢٥– : موضوعات الرسم بحسب جنس الطفل.



الملحق – ٣٠ –

جدول إحصائي لنسب ظهور الألوان في رسوم الأطفال

جدول رقم –٢٦– : الألوان في رسوم الأطفال.



قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربيّة والمعرّبة:

١. أبيض (ملكة)، **الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال**، لا ط، بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

٢. البسيوني (محمود)، **تحليل رسوم الأطفال**، لا ط، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٧.

٣. ، **طرق تعليم الفنون**، ط ١٣، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٨.

٤. ، **الفن في القرن العشرين**، لا ط، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣.

٥. بشناق (رأفت)، **سيكولوجيا الأطفال**، ط ١، بيروت: دار النفائس، ٢٠٠١.

٦. جروان (فتحي)، **الموهبة والتفوّق والإبداع**، ط ١، العين: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩.

٧. الجمهوريّة اللبنانيّة، وزارة التربية الوطنيّة والشباب والرياضة، المركز التربوي للبحوث والإنماء، **مناهج التعليم العامّ** وأهدافه، لا ط، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٧.

٨. الجميّل (جولي)، فاخوري (بشرى)، **الفنون الحرّة**، لا ط، بيروت: المؤسّسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

٩. جوني (حسن) وآخرون، **التربية الفنيّة في الصفوف الإبتدائيّة**، ط ٢، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩١.

١٠. جينسن (إيريك)، **كيف نوظّف أبحاث الدماغ في التعليم**، ترجمة مدارس الظهران الأهليّة، لا ط، المملكة العربيّة السعوديّة: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

١١. حجازي (محمّد)، **مادّة الرسم وتأثيرها في الإعداد التربوي في المرحلة الإبتدائيّة**، ٢٠٨ صفحات.

رسالة ماجستير: تربية: بيروت، جامعة القدّيس يوسف، ١٩٩٥.

١٢. خميس (حمدي)، **طرق تدريس الفنون**، لا ط، بيروت: لا تاريخ.

١٣. دوركهايم (إميل)، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي وطفا، ط ٥، دمشق: دار معد، ١٩٩٦.

١٤. روشكا (ألكسندر)، **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسّان عبد الحيّ أبو فخر، لا ط، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩.

١٥. ريد (هربرت)، **تربية الذوق الفنّي**، لا ط، القاهرة: دار النهضة العربيّة، ١٩٧٥.

١٦. ، **التربية عن طريق الفن**، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد، لا ط، القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ١٩٩٦.

١٧. سليم (مريم)، **علم النفس التربوي**، ط ١، بيروت: دار النهضة العربيّة، ٢٠٠٤.

١٨. ، **علم نفس النموّ**، ط ١، بيروت: دار النهضة العربيّة، ٢٠٠٤.

١٩. عبد الحميد (شاكر)، **العمليّة الإبداعيّة في فن التصوير**، لا ط، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٧.

٢٠. شربل (موريس) ، **موسوعة علماء التربية وعلماء النفس**، لا ط، بيروت: دار الكتب العلميّة، ١٩٩١.

٢١. عبد الهادي (نبيل)، **الوضع التربوي الإجتماعي الأسري وأثره في موضوعات رسوم الأطفال**، ٣٩٢ صفحة.

أطروحة دكتوراه في العلوم الإنسانيّة: تربية: بيروت، جامعة القدّيس يوسف، ٢٠٠٣.

٢٢. عسّاف (مالك)، "باسكيّا... من أحياء بروكلين السوداء إلى ذاكرة الفنّ"، **أوان**: العدد ٢٢٤، ٢٠٠٨- ٦- ٣٠.

٢٣. عيسى (إيفا)، **مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة**، ترجمة أحمد الشافعي، ط٣ ، فلسطين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٤.

٢٤. غبريال (محمّد) وغيره، **الموسوعة العربيّة الميسّرة**، لا ط، بيروت: دار النهضة، ١٩٨٨، مج١.

٢٥. قانصو (أكرم)، "تدريس الفنون التشكيليّة بالوسائل المتوافرة"، **المجلّة التربويّة**: العدد ٣٢، ٢٠٠٥.

٢٦. قانصو (أكرم)، نوفل (يولاند)، **سيكولوجيا رسوم الأطفال**، لا ط، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠٠١.

٢٧. ، **فلسفة التربية الفنيّة**، لا ط، بيروت: المركز التربوي

للبحوث والإنماء، ٢٠٠١.

٢٨. قديح (عادل) وآخرون، **الفنون التشكيليّة:** التعليم الثانوي، ط ١ ، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء،

٢٩. ، **الفنون التشكيليّة**: الحلقة الأولى، ط ١، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٨.

٣٠. ، **الفنون التشكيليّة**: الحلقة الثالثة، ط ١ ، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٨.

٣١. ، **الفنون التشكيليّة**: الحلقة الثانية، ط ١، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٨.

٣٢. قديح (عادل)، قانصو (أكرم)، **التربية الفنيّة وطرائق تدريسها**، لا ط، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٩٧.

٣٣. قماطي (يوسف)، **تفكير الأطفال**: تطوّره وطرق تعليمه، ط ١، عمّان، الأهليّة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.

٣٤. كوفمان (سارة)، **طفولة الفن**، ترجمة وجيه أسعد، ط ١، دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٨٩.

٣٥. مدبك (جورج)، قبيعة (راتب)، **قاموس الرسّامين في العالم**، لا ط، بيروت: دارالراتب الجامعيّة، ١٩٩٦.

٣٦. متيرك (قاسم)، **الفلسفة التربويّة اللبنانيّة**،

٣٧. الهويدي (زيد)، **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوّقين وتنمية التفكير والإبداع**، ط ١، العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣.

٣٨. يعقوب (غسّان)، **أطفال الحرب في لبنان**، لا ط، بيروت: دار النهار، ١٩٩١.

٣٩. ، **الطفل اللبناني من ٦ إلى ٧سنوات**: مشكلاته واحتياجاته، لا ط، بيروت: المركز التربوي للبحوث والإنماء، ١٩٧٨- ١٩٨٠.

المراجع الأجنبيّة:

١- Berg (Katherine), Unesco, Queen's university, Faculty of education, **Arts and Learning**, http://educ.queensu.ca/unesco/, ٢٠٠٧.

٢- Carroy- Chermet (Sylvie), **Comprenez votre enfant par ses dessins**, no edition, Paris: Sand, ٢٠٠٣.

٣- Drever (James), **The Penguin Dictionary of Psychology,** no edition, New York:Penguin Book , ١٩٧٩.

٤- Ferrier (Jean- Louis), **Les Fauves**, no edition, Paris: Terrail, ١٩٩٢.

٥- Gardner (Howard), **Frames of Mind**: The Theory of Multiple Intelligences, edition ٢, NY: Basic Books, ١٩٩٣.

٦- **,Gribouillages et dessins d'enfants**, edition ٣, Paris, Mardaga, ١٩٩٧.

٧- **Huyghe,** http://fr.wikipedia.org/wiki/Ren%C٣%A٩_Huyghe.

٨- **Lowenfeld**, http://en.wikipedia.org/wiki/Viktor_Lowenfeld.

٩- **Luquet** ,http://fr.wikipedia.org/wiki/Georges-Henri_Luquet.

١٠- Good V. (Carter), **Dictionary of Education,** no edition, New York: Mc Graw-Hill Book Company, ١٩٧٣.

١١- Jaffe (Hans), **Picasso,** no edition, New York: Harry Abrams, ١٩٩٦.

١٢- Luquet (Henri), **Le Dessin enfantin**, no edition, Paris: .

١٣- Partsch (Susanna), **Klee**, no edition, Germany: Taschen, ١٩٩٣.

١٤- Pernoud (Emmanuel), **L'Invention du dessin enfantin,** no edition, Paris: Hazan, ٢٠٠٣.

١٥- **Read**, http://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_Read.

١٦- Royer (Jacqueline), **Que nous disent les dessins d'enfants?,** edition ٢, Paris: Hommes et Perspectives, ٢٠٠٥.

١٧- **Torrance,** http://en.wikipedia.org/wiki/Ellis_Paul_Torrance,

١٨- Walther (Ingo), **Marc Chagall**, Germany: Taschen, ١٩٩٠.

١٩- Widlocher (Daniel), **L'Interpretation des dessins d'enfants**, edition ١٥, Paris: Mardaga, ٢٠٠٢.

الفهارس

أوّلاً: فهرست الجداول

ثانياً: فهرست الرسوم

ثالثاً: فهرست الملاحق